

Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad | SIRIED

Propuesta metodológica



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Coordinación General

Rosa Blanco, Especialista Regional de Educación OREALC/UNESCO Santiago

Autores

Rosa Blanco, Especialista Regional de Educación OREALC/UNESCO Santiago
Liliana Mascardi, Consultora Estadísticas Educativas, OREALC/UNESCO Santiago
Libe Narvarte, Consultora Educación Inclusiva, OREALC/UNESCO Santiago

Colaboración

Ivan Castro de Almeida, Consultor Estadísticas Educativas, OREALC/UNESCO Santiago
Daniela Eroles, Consultora Educación Inclusiva, OREALC/UNESCO Santiago
Juan Cruz Perusia, Asesor Regional del Instituto de Estadística de la UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago

Proceso de validación del sistema de información

Ministerio de Educación de Argentina
Ministerio de Educación de Brasil
Ministerio de Educación de Costa Rica
Ministerio de Educación de Guatemala
Ministerio de Educación de República Dominicana
Universidad de San Martín, Argentina
Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad, Guatemala

Agradecimiento a los expertos:

Rosita Edler
Climent Giné
Eliseo Guajardo
Paula Louzano
Héctor Robles

Edición y diagramación

RIL® editores

Diseño de portada

Marcela Veas

Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) - OREALC/2010/PI/H/15

Proyecto realizado gracias al aporte financiero del Gobierno de España



Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente. Esta publicación puede ser descargada en www.unesco.org/santiago.

Santiago, Chile, diciembre de 2010

Índice

1. Introducción.....	2
2. Justificación y alcance del SIRIED	5
2.1. Disponibilidad de estadísticas	5
2.2. El mandato de la UNESCO.....	6
2.3. ¿Por qué un sistema de información?	7
2.4. Población objetivo del SIRIED.....	9
2.5. Objetivos del SIRIED	11
2.6. Consideraciones acerca del SIRIED	12
3. Estrategia de desarrollo e implementación	15
3.1. Primera fase	16
3.2. Segunda fase	17
3.3. Tercera fase	19
4. Marco conceptual	20
4.1. El derecho a la educación	20
4.2. Calidad de la educación desde un enfoque de derechos	24
4.3. La educación inclusiva como elemento constitutivo del derecho a la educación	25
4.4. La atención a la diversidad; de la diferencia como déficit a la diferencia como valor... ..	28
5. Modelo de análisis	35
5.1. Consideraciones generales	35
5.2. Dimensiones y categorías.....	36
6. Indicadores	44
6.1. Matriz de indicadores	45
6.2 Especificaciones técnicas	47
7. Clasificaciones y definiciones del SIRIED.....	84
7.1. Sinopsis de las clasificaciones	84
7.2. Definiciones operativas.....	86
Referencias bibliográficas.....	97

“Las diferencias en educación son lo común
y no la excepción”.

1. Introducción

A pesar de los esfuerzos que se vienen realizando en las últimas décadas en los países de la región para avanzar hacia el logro de los objetivos de Educación para Todos, aún no se garantiza la inclusión de todos los niños, jóvenes y adultos ni se les asegura una educación de calidad que les permita su plena participación como ciudadanos.

La UNESCO tiene el mandato constitucional de ayudar a promover todos los derechos humanos, en especial a través de la educación y la investigación, y promover esos derechos en los ámbitos de su competencia, acompañando a los países para asegurar que los sistemas educativos cumplan la función de ser verdaderos agentes de integración y cohesión social

Uno de los colectivos más excluidos de la educación es el de las personas con discapacidad. En la apertura de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, Salamanca, España, 1994, la UNESCO resaltó que si bien la educación para todos es un derecho humano fundamental, no se da el grado de prioridad suficiente a los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, demasiado a menudo marginados (UNESCO y Ministerio de Educación de España, 1994).

Todos los países enfrentan el desafío de garantizar una educación de calidad para todos, transformando los sistemas educativos y las escuelas para que puedan satisfacer la diversidad de necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Esto conlleva la imperiosa necesidad de superar la actual uniformidad de los sistemas educativos, en los que se ofrece lo mismo a todos, y avanzar hacia políticas y enfoques educativos que reconozcan y valoren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades de los estudiantes, que son fruto de su origen social y cultural y de sus características individuales.

En el avance hacia este nuevo enfoque juegan un papel fundamental la legislación y las políticas de los países, y la información se transforma en un elemento central para su definición y monitoreo, brindando evidencia acerca de los avances, dificultades y desafíos que enfrentan los sistemas educativos. En lo que respecta a la información estadística, es posible constatar que en la región no se dispone de datos básicos e indicadores significativos y actualizados en relación con la situación educativa de los estudiantes con discapacidad, que permitan la realización de análisis comparados, el desarrollo de políticas y la provisión de recursos.

La información disponible internacionalmente comparable, siguiendo la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 1997, no detalla para cada uno de los programas y niveles educativos, la matrícula de estudiantes con discapacidad, ni cuantifica los recursos materiales, humanos o financieros destinados a su atención, aunque los mismos forman parte de los

agregados presentados para cada programa y nivel. La captura de la información que realiza el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) en cada país tampoco incorpora esta desagregación.

Ante esta situación, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de España, ha estimado necesario desarrollar un proyecto de alcance regional orientado a construir un sistema de información sobre las necesidades educativas y de apoyo de los estudiantes con discapacidad con un triple propósito; contribuir al seguimiento de los objetivos de Educación para Todos y del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, (PRELAC); retroalimentar los procesos de formulación, implementación, monitoreo y evaluación de políticas; y contribuir a una distribución justa y equitativa de los recursos que garantice el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

La construcción del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED), exige la armonización de conceptos y clasificaciones y el desarrollo metodológico necesario con el fin de asegurar información regionalmente comparable.

En el ámbito de la educación, los estudiantes con discapacidad usualmente se denominan alumnos con necesidades educativas especiales, aunque este concepto abarca otros estudiantes que sin tener discapacidad requieren, de forma temporal o permanente, una serie de recursos y ayudas especiales para acceder y progresar en el currículo y participar en las actividades educativas.

En este sentido, el concepto de necesidades educativas especiales, al ser tan amplio, debiera tener una cantidad tan grande de descriptores que abarquen al conjunto de la población, que se corre el riesgo de reunir realidades y necesidades disímiles en un mismo indicador, haciéndolo así ineficaz para describir la situación pretendida. Por otra parte, el concepto de necesidades educativas especiales está siendo cuestionado en la actualidad porque separa a estos estudiantes del resto y desvía la atención de promover cambios en las políticas y prácticas educativas que den respuesta a la diversidad de todo el alumnado.

Desde la perspectiva de la atención a la diversidad se rompe la dicotomía entre alumnos con y sin necesidades educativas especiales porque se considera que todos los estudiantes son diferentes y requieren distintos recursos y apoyos para acceder a la educación, participar y aprender. Esto significa avanzar hacia diseños universales de aprendizaje en los que se consideren de entrada las necesidades de todos los estudiantes en lugar de planificar pensando en un alumno estándar, y luego hacer ajustes para dar respuesta a los requerimientos de aquellos estudiantes que no tienen cabida en una propuesta homogeneizadora.

El SIRIED se preocupa de identificar cuales son los recursos y necesidades de apoyo y las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad para garantizar su derecho a una educación inclusiva y de calidad en igualdad de condiciones con los demás, reconociendo que otros grupos sociales como los niños de pueblos originarios, migrantes, desplazados o que viven en la calle también enfrentan una serie de barreras y requieren recursos y apoyos que pueden tener una especificidad distinta a los requeridos por las personas con discapacidad.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es la reacción de la comunidad internacional ante el largo historial de discriminación, exclusión y deshumanización de las personas con discapacidad. La Convención hace historia y abre nuevos derroteros de muchas maneras, siendo además el tratado de derechos humanos que se ha negociado con mayor rapidez y el primero del siglo XXI.

(Prefacio de *De la exclusión a la igualdad: hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. Ginebra 2007).

El documento se organiza en siete capítulos. Se inicia con esta breve introducción que contextualiza el sistema de información que se presenta. En el segundo apartado se ofrece la justificación y alcance del sistema de información, relevando la importancia de disponer información significativa y confiable para el seguimiento y monitoreo del cumplimiento del derecho a una educación de calidad; el rol de la UNESCO en su disponibilidad y la necesidad de construir un sistema de información focalizado en identificar las barreras y necesidades de apoyo de la población con discapacidad. En este apartado también se presentan los objetivos del sistema de información, las preguntas que el mismo debe procurar responder, y se analizan las características generales de éste. El capítulo tres describe la estrategia y etapas seguidas para la construcción y validación del sistema de información, destacando el trabajo colaborativo entre los países y la OREALC/UNESCO Santiago. En el capítulo cuatro se aborda el marco conceptual que sustenta el modelo de análisis y la construcción de los indicadores. En el capítulo cinco se describe el modelo de análisis adoptado, definiendo las dimensiones y sus correspondientes categorías, que se desprenden del concepto de calidad de la educación desde un enfoque de derechos de la OREALC/UNESCO Santiago. En el capítulo seis se presentan los indicadores con sus especificaciones técnicas con el fin de orientar su elaboración e interpretación. En el capítulo siete se describen las clasificaciones a utilizar en la construcción y presentación de los indicadores, así como las definiciones de cada una de las categorías propuestas.

Este documento constituye una primera versión del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad, que se irá enriqueciendo y perfeccionando con los aportes de los distintos países durante el proceso de implementación.

“La falta de datos es un dato revelador”.

2. Justificación y alcance del SIRIED

2.1. Disponibilidad de información

Desde hace unas décadas existe una fuerte preocupación internacional por asegurar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin ningún tipo de discriminación. A grandes hitos como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca (1994), y el Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar 2000, cabe sumarle un importante acontecimiento, la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

En el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad se establece que estas tienen derecho a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. También se expresa que los Estados asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, ofreciendo un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como una enseñanza a lo largo de la vida. En la medida que los Estados Parte ratifiquen la Convención, están obligados a introducir medidas destinadas a promover y garantizar los derechos de las personas con discapacidad, y a luchar contra la discriminación.

Los países de América Latina han tenido avances importantes en el ámbito legislativo, pero existe un grave problema de información que impide monitorear en qué medida las personas con discapacidad están pudiendo ejercer sus derechos. Hacer visible a esta población, constituye por tanto un primer paso para hacer efectivo su derecho a la educación. «Como ocurre con muchos otros grupos socialmente excluidos en América Latina y el Caribe, las personas con discapacidad siguen siendo invisibles en las estadísticas oficiales, porque los datos disponibles sobre esta población son escasos. Las personas con discapacidad no son contadas y son poco estudiadas, quedando excluidas del discurso del desarrollo social. En un mundo competitivo en lo que respecta a los escasos recursos para el desarrollo, la ausencia de datos dificulta más la competencia, pues se desconocen el tamaño y la naturaleza de la población a la que debe servir». (Massiah, citado en Pantano 2009)

En el Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, titulado *El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidades* (Muñoz, 2007), se destaca la notoria ausencia de información estadística sobre la cantidad de población con discapacidad y especialmente de la cantidad de personas con discapacidad escolarizadas. También se señala la falta de información

disponible sobre el éxito o fracaso escolar, los índices de abandono escolar y las trayectorias educativas o movimientos institucionales de esta población.

A la escasa información de datos sobre los estudiantes con discapacidad se suma la falta de información sobre el grado de atención a sus necesidades en términos de los apoyos y recursos materiales, humanos y tecnológicos que requieren para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y hacer efectivo su derecho a la educación. Esta ausencia de información dificulta la definición y retroalimentación de políticas, así como la estimación de los recursos y apoyos necesarios para asegurar su acceso a la educación y conclusión de estudios, su participación en el currículo y las actividades educativas y sus logros de aprendizaje.

La comparabilidad entre los países en este tema es otra dificultad debido a las diferentes formas de conteo y medición estadística, y a las distintas definiciones sobre discapacidad y variedad de categorías con las que se describe a estos estudiantes, lo cual refleja la tensión entre el marco conceptual y las estadísticas producidas.

En muchos sistemas educativos, al no contar con información confiable, se utiliza la estimación realizada en 1980 por la OMS, respecto de que las personas con discapacidad alcanzaban al menos un 10% de la población total, la cual como señala Liliana Pantano (2009) ha tenido una gran adhesión aunque en general pocos conocen su origen y fundamentación. Esta autora ha cuestionado dicha estimación argumentando que factores como el contexto y el nivel de desarrollo hace que los datos sean diferentes en los países.

2.2. El mandato de la UNESCO

La UNESCO tiene un rol fundamental que cumplir para superar la falta de información acerca de la población con discapacidad, porque es la Organización de Naciones Unidas que tiene el mandato de coordinar y dinamizar las actividades de cooperación en pro de la Educación para Todos (Dakar 2000). El marco de Acción de Educación para Todos supone un compromiso de los países con el logro de una educación de calidad para todos, sin ningún tipo de discriminación, lo cual implica un monitoreo permanente del avance de los países hacia la consecución de las metas propuestas.

Por su parte la Estrategia de la UNESCO en Materia de Derechos Humanos (UNESCO, 2003) establece que todas sus actividades han de contribuir a la promoción de la investigación y difusión de conocimiento sobre los derechos humanos, la educación en este ámbito como parte integrante del derecho a la educación, así como la elaboración de normas, seguimiento y protección de estos derechos fundamentales en las esferas de su competencia. La UNESCO tiene una función especial que desempeñar en la promoción de la investigación, la reflexión intelectual y el debate acerca de los obstáculos y las barreras que impiden la plena vigencia de todos los derechos humanos, especialmente el de la educación. Los resultados de estas actividades contribuirán a la formulación de políticas para hacerlos efectivos; favorecerán la elaboración de normas, el fortalecimiento de capacidades y la prestación de asistencia técnica a los países miembros.

Otro antecedente importante, por su estrecha vinculación con este sistema de información, son las conclusiones del Examen y Evaluación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos (2003), donde se destaca las acciones realizadas por la División de Estadística de las Naciones Unidas en relación con la elaboración de indicadores sobre discapacidad. Entre los logros

sustantivos se señala: la publicación del Manual para el desarrollo de información estadística para los programas y políticas de discapacidad, 1996 (Manual for the Development of Statistical Information for Disability Programmes and Policies); y la reunión de un Grupo de Expertos en Voorburg (1994) sobre desarrollo de estadísticas relativas a deficiencias, discapacidades y minusvalías. En esta reunión se establecieron unas directrices para incluir la discapacidad en los censos, encuestas y registros, y para la producción de una serie mínima de tabulaciones sobre deficiencias, discapacidades y minusvalías. El Programa de Acción Mundial también recomienda que las Naciones Unidas desarrollen sistemas para la recopilación y difusión periódica de datos e información sobre discapacidad.

En el ya mencionado Informe del *Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidades* (Muñoz, 2007) se hace un llamado a los gobiernos y los organismos de Naciones Unidas para que elaboren indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan monitorear los progresos en relación con el derecho a la educación y la educación inclusiva:

La vigilancia del derecho a la educación y de la educación inclusiva en particular exige la capacidad de medir los progresos realizados. Hasta la fecha se carece de esa capacidad. El establecimiento de indicadores cualitativos y cuantitativos claros en materia de derechos humanos y el establecimiento de parámetros para monitorear los futuros progresos requiere contar con los medios necesarios para hacerlo y contribuirá a llenar las lagunas en lo que se refiere a datos disponibles y adecuados sobre la discapacidad en general y la discapacidad en la educación en particular. Si bien un indicador cuantitativo podría proporcionar por ejemplo información sobre el número de niños con discapacidad que están matriculados en las escuelas, un indicador cualitativo puede informar sobre la calidad del programa y el grado en que la discapacidad se incorpora al programa o se deja de lado. Por consiguiente el Relator Especial alienta a los gobiernos, a los órganos creados en virtud de tratados y a los organismos de la Naciones Unidas a elaborar indicadores para medir el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Pág. 17).

La necesidad de contar con información acerca de la población con discapacidad ha sido una demanda reiterada de los responsables de educación especial y educación básica de los ministerios de educación de la región. En diversas reuniones organizadas por el área de educación inclusiva de la OREALC/UNESCO Santiago, han manifestado la urgencia de disponer de un conjunto de estadísticas e indicadores que permita conocer la verdadera magnitud de la situación y la calidad de la atención educativa que se está brindando a la población con discapacidad.

2.3. ¿Por qué un sistema de información?

A los sistemas de información se les asignan múltiples propósitos tales como: i) responder de manera adecuada y oportuna a las demandas para la definición y ejecución de las políticas públicas; ii) brindar una descripción acerca de la situación del ámbito a que se refieren; iii) informar los procesos de toma de decisiones iv) monitorear las políticas, planes y metas propuestas; y, v) contribuir a la transparencia y rendición de cuentas de la gestión pública. Ante tantas res-

ponsabilidades puede entenderse la dedicación y recursos que destinan los países y organismos internacionales para asegurar el funcionamiento de sistemas de información de calidad.

Generalmente, las prioridades apuntan al delineamiento de políticas y prácticas estadísticas regidas por principios profesionales y de transparencia en el acopio, procesamiento y diseminación, así como a la elección de una base metodológica correcta y acorde a los estándares internacionales. Hay otros aspectos, tan prioritarios como los anteriores, que suelen estar menos presentes tales como: la accesibilidad, asegurando que los datos y metadatos estén disponibles de manera clara y comprensible; la relevancia y oportunidad de las estadísticas elaboradas; y la pertinencia de los indicadores construidos.

En los últimos años se aprecia un intenso trabajo en el ámbito internacional y en los propios países para elaborar y diseminar normas metodológicas que aseguren la producción de estadísticas de calidad. En el ámbito educativo, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) es el responsable de acopiar, analizar y diseminar las estadísticas sobre la situación mundial en materia de educación, ciencia y tecnología, cultura y comunicación. El UIS ha definido un marco metodológico-normativo para la producción de estadísticas en educación con el fin de asegurar no solo su pertinencia y calidad, sino también su comparabilidad internacional.

Los países disponen de sistemas de estadísticas educativas integrados en sistemas de información más amplios, tanto desde el punto de vista temático -estadísticas socio-demográficas- como institucionales -sistemas nacionales de estadísticas-, muchas veces asistidos por organismos internacionales como la División de Estadística de las Naciones Unidas y el propio UIS, entre otros.

Las bases de datos sobre educación se actualizan anualmente mediante los resultados de los censos escolares, con esfuerzos constantes por mejorar la cobertura, calidad y fiabilidad de esos datos. Sin embargo, un reclamo generalizado por parte de las máximas autoridades y los usuarios calificados es la ausencia de mecanismos idóneos para acceder a los datos de manera oportuna, la debilidad de las políticas de difusión, reducidas a la publicación de anuarios de datos brutos, y la ausencia de información analítica e indicadores relevantes para monitorear las metas y evaluar las políticas del sector.

En varios países, se constata la falta de marcos conceptuales para analizar e interpretar la información, así como la necesidad de desarrollar indicadores más pertinentes sobre diversas temáticas. Determinados indicadores no forman parte del conjunto que usualmente se produce y publica para iluminar los problemas del sector educativo. En algunos casos esto se genera porque un problema ya se ha superado. Por ejemplo, la tasa de escolarización de educación primaria es un buen indicador, pero si un país ya tiene asegurada la escolarización de la población pierde relevancia (Sauvageot, 1999). En otros, se invisibiliza el fenómeno porque no se le asigna importancia, a pesar de constituir un problema, como en el caso de la información acerca de la población con discapacidad.

En muchos países se produce además un desfase temporal, o lentitud de reacción, como ocurre cuando se producen cambios de enfoques y de políticas que no son acompañados por los sistemas de información, mediante el acopio de nuevos datos. Esta situación, bastante frecuente en los sistemas de información educativa de los países de la región, responde a cuestiones técnicas, como la debilidad y rigidez de los sistemas de acopio y procesamiento de la información; o a factores organizativos como el caso de áreas de estadística que no participan en la dinámica institucional, produciéndose sistemas de información paralelos.

Es indiscutible que para desarrollar indicadores se necesita contar con información y que la calidad de la información disponible afecta la calidad de los indicadores que se construyen. Las asimetrías entre países, en cuanto a la disponibilidad de información y la calidad de los datos producidos, es una realidad en todos los campos, y, por ende en el educativo.

La necesidad de recabar información sobre las personas con discapacidad se expresa en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: «*los Estados Parte recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permita formular y aplicar políticas, a fin de dar efecto a la Convención, desglosando y utilizando la información recopilada para evaluar el cumplimiento por los Estados Partes de sus obligaciones, así como identificar las barreras con que se enfrentan las personas con discapacidad en el ejercicio de sus derechos*». En dicho artículo también se establece que los Estados Partes asumirán la responsabilidad de difundir las estadísticas y asegurar que sean accesibles para las personas con discapacidad y otras personas.

Para hacer frente a la situación descrita la OREALC/UNESCO Santiago, asume el desafío de construir un sistema de información regionalmente comparable que proporcione datos más objetivos y actualizados sobre la situación educativa de los estudiantes con discapacidad y que permita monitorear el grado de cumplimiento de su derecho a una educación inclusiva y de calidad.

Los sistemas de información no son un fin en sí mismos sino un medio para mejorar la calidad de la educación.

El sistema de información constituye una herramienta más para contribuir al desarrollo de sistemas educativos más inclusivos, que es una responsabilidad de los ministerios de educación en su conjunto, incluidas las áreas productoras de información.

2.4. Población objetivo del SIRIED

La población objetivo del SIRIED es la población con discapacidad porque, como se mencionó en el apartado anterior, es un colectivo muy invisibilizado en las estadísticas educativas. Estos estudiantes forman parte del universo de los alumnos con necesidades educativas especiales, concepto que en los países de la región abarca otros estudiantes que sin tener discapacidad requieren, de manera temporal o permanente, una serie de recursos y ayudas especiales para acceder y progresar en el currículo y participar en las actividades educativas.

El concepto de necesidades educativas especiales, al ser tan amplio, debiera tener una gran cantidad de descriptores para abarcar al conjunto de la población anteriormente mencionada, que se corre el riesgo de reunir realidades y necesidades disímiles en un mismo indicador, haciéndolo así ineficaz para describir la situación pretendida. Por otra parte, el concepto de necesidades educativas especiales está siendo cuestionado en la actualidad porque separa a estos alumnos del

resto y desvía la atención de promover cambios en las políticas, contextos y prácticas educativas que den respuesta a la diversidad de todo el alumnado.

El SIRIED asume la concepción de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que implica un modelo social e interactivo de la discapacidad:

«Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás».

Si bien la Convención no define específicamente la discapacidad, la definición de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, CIF (OMS, 2001), también expresa que esta es el resultado de la interacción entre factores del individuo y del contexto. En esta categorización la discapacidad se considera un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).

Desde un modelo social, por tanto, la discapacidad se concibe como un fenómeno complejo y multidimensional que surge de la interacción entre factores inherentes a la persona (deficiencia o tipo de discapacidad) y factores del contexto físico y social, cuyas barreras colocan a las personas en situación de desventaja. Esto significa que cuanto menores son las barreras y mayores los apoyos, más capaz es la persona de participar en las diferentes áreas de la vida social, aunque siga teniendo una deficiencia.

El término barreras es otro elemento clave dentro de la definición de discapacidad y hace referencia a todos aquellos factores del entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes limitan el funcionamiento y la participación y generan discapacidad. Entre las barreras están los ambientes físicos inaccesibles, las actitudes negativas respecto de la discapacidad, la falta de recursos, la rigidez del currículo, la homogeneidad de las prácticas educativas, la falta de servicios de apoyo, los obstáculos económicos, entre otras (CIF, OMS, 2001).

En este enfoque la discapacidad es un asunto de derechos humanos y es responsabilidad del conjunto de la sociedad hacer las modificaciones necesarias para eliminar dichas barreras y asegurar la plena participación de las personas con discapacidad en las diferentes áreas de la vida social, incluida la educación. Esta responsabilidad compartida no significa olvidar que los Estados tienen un rol garante en relación con los derechos de todos sus ciudadanos, especialmente de aquellos grupos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad.

En coherencia con el modelo social e interactivo de discapacidad, el SIRIED considera datos relativos a los individuos y al contexto educativo.

En relación con los sujetos, es necesario cuantificar las personas con discapacidad e identificar sus necesidades en términos de los recursos y apoyos que requieren para acceder a la educación, participar y aprender. En este sentido, el SIRIED recaba estadísticas sobre la cantidad de personas escolarizadas y excluidas, sus modalidades de escolarización y trayectorias educativas, e identifica y cuantifica sus necesidades en términos de recursos y apoyos. También recopila

información sobre las desigualdades existentes al interior del colectivo de las personas con discapacidad, según edad, género, zona de residencia, pertenencia étnica o tipo de discapacidad.

En relación con el contexto educativo, el sistema acopia información sobre las barreras que enfrentan las personas con discapacidad y sobre la capacidad de respuesta de los sistemas educativos para atender sus necesidades, en términos de apoyos y recursos, y minimizar las barreras que limitan el pleno ejercicio de su derecho a la educación.

Cuantificar las personas con discapacidad es necesario para hacerlas visibles e identificar si están siendo discriminadas de la educación por motivo de su discapacidad. Por otro lado, la identificación y cuantificación de sus necesidades permitirá contrastar en qué medida están siendo o no atendidas, o, dicho en otros términos, identificar las brechas entre los requerimientos potenciales y el grado de satisfacción de los mismos.

La obtención de información se orienta no solo a la educación especial sino a la totalidad de programas regulares de educación formal y de jóvenes y adultos, reciban o no apoyo de la educación especial. Al respecto, es preciso señalar que en muchos centros de educación regular hay escolarizados estudiantes con discapacidad que no reciben los recursos y apoyos específicos que comúnmente ofrecen los servicios de Educación Especial. Esta situación puede ser considerada como una demanda no atendida, por dificultad o ausencia de recursos o, por el contrario, puede ser una demanda atendida si la escuela regular está en condiciones de ofrecer de manera autónoma los recursos y ayudas que precisan los estudiantes, sin el apoyo de la educación especial.

2.5. Objetivos del SIRIED

La principal finalidad del sistema de información es contar con un conjunto de información básica e indicadores educativos, regionalmente comparables, que permita:

- a. Conocer y monitorear la situación educativa de los estudiantes con discapacidad en los países de América Latina en relación con el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva y de calidad.
- b. Identificar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad así como los recursos y apoyos que requieren para garantizar su pleno acceso a la educación y permanencia, la participación y el aprendizaje.
- c. Proporcionar información relevante para la definición, desarrollo y monitoreo de políticas y la provisión de recursos y apoyos que garanticen la igualdad de oportunidades de la población con discapacidad.
- d. Contribuir al monitoreo de Educación para Todos aportando información sobre una población tradicionalmente excluida de las estadísticas educativas.

El SIRIED contribuirá a dar respuesta a las siguientes preguntas, que han orientado la definición de las dimensiones, categorías e indicadores:

- *¿Cuál es el porcentaje de la población con discapacidad en edad escolar que está escolarizada y qué porcentaje está excluida del sistema educativo?*
- *¿Qué porcentaje de estudiantes con discapacidad accede a la educación regular y cuál es el porcentaje que asiste a escuelas especiales?*
- *¿Cuál es la situación de los estudiantes con discapacidad en relación a su trayectoria educativa? ¿Qué porcentaje permanece en el sistema educativo, y concluye sus estudios? ¿Cuáles son los porcentajes de repetición y abandono? ¿Qué porcentaje regresa a la educación especial después de haber transitado por la educación regular?*
- *¿Los marcos normativos, políticas y currículos garantizan a este colectivo el derecho a una educación inclusiva y de calidad en igualdad de condiciones con los demás?*
- *¿Qué barreras enfrentan los estudiantes con discapacidad para acceder y permanecer en la educación, participar y aprender?*
- *¿Qué apoyos y recursos específicos requieren los estudiantes con discapacidad para estar en igualdad de condiciones de ejercer su derecho a la educación?*
- *¿Se destinan los recursos humanos, materiales, pedagógicos, tecnológicos y financieros necesarios para garantizar una educación inclusiva y de calidad a los estudiantes con discapacidad?*
- *¿Existen desigualdades en la situación educativa de los estudiantes con discapacidad según género, zona de residencia o pertenencia étnica?*

La implementación del SIRIED se realizará de forma gradual, a través de las divisiones de estadísticas y de educación especial de los ministerios de educación de los países de la región, con el apoyo de la OREALC/UNESCO Santiago, bajo las normas y recomendaciones técnicas que aseguren la compatibilidad de los datos generados con los que producen y diseminan el UIS y otras agencias especializadas de Naciones Unidas. Durante este proceso de implementación se podrán recabar sugerencias que permitan perfeccionar este instrumento.

2.6. Consideraciones acerca del SIRIED

El SIRIED se basa en una serie de fundamentos que orientan la definición de todos los elementos que componen el sistema y que se desarrollan en el apartado cinco de este documento. Desde la perspectiva de un enfoque de derechos en educación, todos los estudiantes, sin excepción, tienen derecho a una educación de calidad que asegure su participación y aprendizaje, así como el derecho a educarse junto con sus pares en las escuelas de su comunidad. Es decir, el derecho a la educación, es el derecho a una educación de calidad e inclusiva en los diferentes niveles de enseñanza, tal como se expresa en el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Partiendo de esta premisa, el SIRIED adopta como modelo de análisis las dimensiones de calidad de la educación, definidas por la OREALC/UNESCO Santiago: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, considerando algunos elementos especialmente significativos desde la perspectiva de la población con discapacidad.

En cada una de las dimensiones señaladas se establece una serie de categorías y un conjunto de indicadores cualitativos y cuantitativos considerados relevantes para dar respuesta de manera integral a las interrogantes anteriormente planteadas.

Los indicadores cualitativos, en general, se orientan a conocer en qué medida la legislación educativa, los marcos curriculares y las medidas adoptadas por los países promueven y facilitan el desarrollo de sistemas educativos inclusivos, que aseguren el derecho de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad, a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Para cada indicador se especifican, siempre que se considere necesario, un número variable de enunciados significativos que contribuyen a la observación, la comprensión y el procesamiento del indicador, e identificados como descriptores.

El análisis cualitativo de estos indicadores se complementa con un abordaje cuantitativo, dado que para hacer un seguimiento a través del tiempo es aconsejable convertir las variables de tipo cualitativo en una escala cuantitativa. Cada descriptor se califica de acuerdo a una escala ordinal, y en función del peso relativo o ponderación previamente imputada a cada uno de ellos se asigna el valor numérico al indicador. La escala definida contempla cinco categorías asignándose a cada una de ellas un puntaje que varía entre 0 y 4. Si el indicador obtiene el valor mínimo 0 (cero) señala la inexistencia de marcos legislativos y/o normativos y/o curriculares o políticas y programas/acciones, según corresponda, vinculados a la temática que indaga el indicador. Si el indicador obtiene el valor máximo 4 (cuatro) indica la presencia explícita en los marcos legislativos o normativos o curriculares o de política y programas/acciones, según corresponda.

Los indicadores cuantitativos nos permiten, a través de medidas estadísticas simples como tasas, proporciones o porcentajes, tener una aproximación de la capacidad de respuesta de las políticas públicas y de los sistemas educativos a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad. Esto permitirá evidenciar las brechas que aún persisten en el cumplimiento pleno del derecho a una educación inclusiva y de calidad, y cuantificar los esfuerzos que es preciso realizar para su pleno cumplimiento.

Un aspecto esencial para asegurar la sostenibilidad del sistema de información, es la disponibilidad de estadísticas para la construcción de los indicadores cuantitativos propuestos. Esta información básica, condicionada por el alcance de los acopios anuales que realizan los ministerios de educación de los países y la disponibilidad para la región de información sobre la población con discapacidad, converge en indicadores que intentan establecer un equilibrio entre lo que se considera necesario o deseable para analizar en qué medida se están proporcionando a las personas con discapacidad los apoyos que requieren para garantizar su derecho a una educación de calidad; y lo posible o viable, asociado a las variables acopiadas y procesadas.

En este sentido es importante no perder de vista la siguiente recomendación del informe *Examen y evaluación del Programa de Acción Mundial para los impedidos*:

Se observa que hay una tendencia que la información sobre discapacidad se refiera a temas sobre los cuales se cree que los datos son más exactos y no a aquellos cuyos datos pueden ser difíciles de obtener. A menudo, esta idea ha reflejado cuestiones relativas al bienestar social, en lugar del desarrollo social, ya que los datos relativos a prevención y rehabilitación se consideran en muchas ocasiones más fiables que los datos sobre cuestiones relativas a la igualdad de oportunidades. La reunión de información de ese tipo sirve para destacar las cuestiones relativas al bienestar social

en lugar de hacer hincapié en las que necesitan examinarse para lograr un cambio social significativo. Por consiguiente, hay que tener cuidado en que las prioridades para recopilar información no se conviertan en las prioridades de la política social. Si se adoptan políticas que se ajusten a una formulación universal, en las que se habilite a las personas con discapacidad como agentes del desarrollo y se incluyan cuestiones relativas a los derechos humanos, dichas políticas generarán decisiones sobre indicadores de discapacidad.

El SIRIED, al tener un alcance regional, reconoce como punto de partida que el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) es el responsable de acopiar, analizar y diseminar las estadísticas sobre la situación mundial en materia de educación. El UIS define un marco metodológico-normativo para la producción de estadísticas de la educación, con el fin de asegurar su pertinencia y calidad y la comparabilidad internacional. Por su parte, los países cuentan con sistemas de estadísticas educativas, integrados en sistemas de información más amplios, tanto desde el punto de vista temático (Sistema de Estadísticas Socio-Demográficas) como institucional (Sistemas de Estadísticas Nacionales e Internacionales). Por esta razón, se ha realizado un diagnóstico inicial para conocer qué información acopia a nivel internacional el UIS; y cuál está disponible para la región y cada uno de los países que la integran, con el fin de evitar duplicaciones y armonizar los esfuerzos existentes.

Los países integran, además, el Sistema Regional de Información (SIRI), coordinado desde la OREALC/UNESCO Santiago, que constituye un espacio de enlace con los responsables de estadísticas de los ministerios de educación de la región, y trabaja en armonía con ellos para ampliar la base de información necesaria para el seguimiento de los objetivos de Educación para Todos y el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), estrategia regional para el logro de los objetivos de la Educación para Todos.

El diseño del SIRIED se ha basado en las pautas técnico-metodológicas del UIS, las clasificaciones del Sistema de Información Educativa CINE 97, y otras clasificaciones, como las de la Organización Mundial de la Salud (CIE-10 y CIF)¹, que permitan la integración de estadísticas provenientes de otros subsistemas sociales y garanticen la comparabilidad regional.

Se han revisado también las recomendaciones metodológicas para la construcción de indicadores elaborados por las Naciones Unidas para el cumplimiento de los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos (2006) así como recomendaciones de la División Estadística de las Naciones Unidas en la elaboración de estadísticas oficiales y el desarrollo de indicadores, especialmente aquellos asociados a discapacidad.

¹ CIE-10 y CIF pertenecen a las «Clasificaciones Internacionales» desarrolladas por la OMS, que pueden ser aplicadas en distintos aspectos de la salud. Estas clasificaciones de la OMS proporcionan el marco conceptual para codificar un amplio rango de información relacionada con la salud. Dentro de las clasificaciones internacionales, las condiciones de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, etc se clasifican con la CIE-10 (abreviatura de la Clasificación Internacional de Enfermedades, Décima Revisión), que brinda un marco conceptual basado en la etiología. El funcionamiento y la discapacidad asociados con las condiciones de salud se clasifican con la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud). Por lo tanto, CIE-10 y la CIF son complementarias y deben ser usadas conjuntamente.

3. Estrategia de desarrollo e implementación

El SIRIED es el resultado de un trabajo colaborativo entre la OREALC/UNESCO Santiago- y los 19 países de la región de América Latina, y ha sido posible gracias al apoyo financiero del Gobierno de España.

Al inicio del proyecto, el equipo técnico de la OREALC/UNESCO Santiago, responsable de su ejecución, informó a los ministros de educación de los países sobre su alcance y características y solicitó la designación de dos puntos focales para su desarrollo; uno del área de Educación Especial o Educación Básica y otro del área de Estadísticas Educativas. La intención fue replicar en los países de América Latina el modelo de colaboración y responsabilidad compartida entre las áreas de estadísticas educativas y de educación inclusiva de la OREALC/UNESCO Santiago. En varios de los países, los puntos focales nominados para este proyecto eran las mismas personas designadas como puntos focales del SIRI, sistema regional de información coordinado por la OREALC/UNESCO Santiago, e integrantes de la RIINEE (Red Iberoamericana de Inclusión y Necesidades Educativas Especiales), conformada por los responsables de educación especial de los ministerios de educación, en la que también participa la OREALC/UNESCO Santiago.

Esta metodología, si bien significó un proceso más lento y complejo, ha sido sumamente valiosa porque ha permitido integrar los conocimientos y perspectivas de las áreas de educación especial y estadísticas asegurando una mayor rigurosidad y pertinencia en la definición de las dimensiones, categorías e indicadores.

La construcción del sistema de información se realizó en tres fases que tuvieron por objeto ir refinando progresivamente la propuesta inicial para hacerla más significativa y pertinente a las necesidades y realidad de los países de la región:

- **Primera fase.** Diseño preliminar del sistema de información, estableciendo el marco conceptual -analítico y metodológico-, y una primera definición de las variables a relevar y los indicadores a construir.
- **Segunda fase.** Validación del diseño inicial, a través de un Juicio de expertos y la aplicación experimental en cinco países. Los resultados de este proceso permitieron elaborar una segunda propuesta más refinada del sistema de información.
- **Tercera fase.** Validación local (en instituciones educativas) en tres países, participantes en la fase anterior, para elaborar la versión definitiva del sistema de información. Esta fase culmina con la aplicación de un primer conjunto de indicadores en los 19 países de América Latina.

3.1. Primera fase

La actividad inicial consistió en evaluar la disponibilidad de estadísticas en los países sobre la población con necesidades educativas especiales², y explorar las necesidades de información de los países en esta materia para la formulación, el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas y la gestión de los sistemas educativos. Se hizo una consulta a los 19 países de América Latina, a través de un cuestionario, para obtener información sobre los conceptos, definiciones y clasificaciones utilizadas en los países en relación con la población objetivo, y sobre los marcos legales vigentes, o en curso de aprobación.

La encuesta tuvo una tasa de respuesta del 74%. Los resultados obtenidos del procesamiento y análisis de los datos reportados y el material adicional remitido por los países, pusieron de manifiesto la heterogeneidad de definiciones y clasificaciones existentes en la región y la complejidad y variedad de servicios orientados a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. La encuesta también mostró las asimetrías en la cantidad, calidad e integridad de la información estadística disponible, debidas a las diferencias en el desarrollo y calidad de los sistemas de información educativa presentes en la región³.

El proyecto fue socializado con todos los países de la región en el marco de las IV Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa organizadas por la RIINEE y la OREALC/UNESCO Santiago en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, noviembre de 2007, dirigidas a directores de educación básica y educación especial de los ministerios de educación. En el marco de estas jornadas se llevó a cabo la Primera Reunión Técnica del proyecto con la participación de los especialistas de educación inclusiva y estadísticas de la OREALC/UNESCO Santiago, la experta en información del Ministerio de Educación de España y los puntos focales de estadísticas educativas y de educación especial de los países involucrados en la segunda fase del proyecto: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, y República Dominicana.

En esta reunión se debatió acerca del foco y alcance del sistema de información, quedando de manifiesto las tensiones del concepto de necesidades educativas especiales y su diferente acepción en los países. En varios de ellos, los alumnos con necesidades educativas especiales se definen como aquellos que tienen mayores dificultades para aprender y requieren adaptaciones en el currículo y/o medios, recursos y apoyos especializados. Esta amplitud del concepto y la necesidad de acudir a otro, como el de dificultades de aprendizaje, dificultan la operacionalización de las necesidades educativas especiales. Otro aspecto debatido fue la vinculación entre la población objetivo del sistema de información y la población objetivo de la educación especial y de otras divisiones de los ministerios de educación.

Acordados los objetivos y alcance del sistema de información, el equipo de la OREALC/UNESCO Santiago desarrolló el marco conceptual, que sustenta el modelo de análisis, y un primer conjunto de dimensiones, con sus correspondientes categorías e indicadores. En Marzo de 2008, se realizó en Santiago de Chile, una Segunda Reunión Técnica para analizar la primera versión del Sistema de Información. En esa reunión, además de los puntos focales de los 5 países

² En un inicio el proyecto se orientó a la población con necesidades educativas especiales, pero como resultado del proceso de validación se acordó focalizar el sistema en la población con discapacidad, dada la amplitud del concepto de NEE

³ Las características y conclusiones de la investigación están publicadas en el documento «Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las Necesidades Educativas Especiales. Sistematización de resultados», OREALC/UNESCO Santiago, Santiago (2008). Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001633/163352S.pdf>

involucrados en la validación, participaron un especialista de estadísticas del Ministerio de Educación de España, y técnicos de educación especial de Chile y del Distrito Federal de México. De la reunión surgieron un conjunto de propuestas que fueron incorporadas en el diseño inicial, resultando así una primera versión preliminar del sistema regional de información, denominado, en esa primera fase, Sistema de Información Regional de Necesidades Educativas Especiales (SIR-NEE).

3.2. Segunda fase

El principal objetivo de la segunda fase fue validar el diseño preliminar del sistema de información con objeto de refinar y perfeccionar la propuesta. La primera instancia de validación consistió en un juicio de expertos de los ámbitos de educación especial y de estadísticas. Estos examinaron la coherencia entre los distintos componentes del sistema (marco conceptual, modelo de análisis, marco metodológico, indicadores), así como la claridad, consistencia y desarrollo de cada uno de sus componentes. La riqueza y precisión de sus análisis y sugerencias constituyó un insumo fundamental para perfeccionar la versión preliminar.

Una segunda versión del diseño, con los aportes de los expertos, fue validada a nivel nacional en cinco países: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala y República Dominicana. El objetivo de esta validación fue analizar y valorar la pertinencia de la propuesta, la adecuación del marco conceptual, la aplicabilidad del modelo de análisis y marco metodológico; la claridad en la formulación y factibilidad de cálculo de los indicadores⁴. La armonización entre las definiciones y clasificaciones propuestas en el sistema y las vigentes en estos países permitió conocer la disponibilidad de información necesaria para la elaboración de los indicadores y definir la estrategia para su implementación.

Para validar los indicadores se elaboraron fichas con un formato y contenido diferenciado, según se tratara de un indicador cualitativo o cuantitativo, que debían ser cumplimentadas por los países, con el fin de asegurar la coherencia y estandarización del proceso. Se solicitó asimismo informar sobre la pertinencia de los indicadores, y la necesidad de eliminar algunos, o, incorporar otros. Para facilitar la correcta interpretación de las fichas se proporcionaron ejemplos con información estadística de México, tanto del Distrito Federal como del ámbito nacional. Es importante destacar el significativo aporte de las autoridades y los técnicos de la Secretaría Pública de México y de la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal, a pesar de no formar parte de los países de la validación.

El proceso de validación en el nivel nacional permitió contar con insumos muy significativos para hacer ajustes en el diseño preliminar, tanto de fondo como de forma. Se adecuaron los marcos conceptual y metodológico, se precisaron las definiciones, la población objetivo, y las clasificaciones.

La aplicación piloto proporcionó interesantes hallazgos en relación con la disponibilidad de información. Del total de indicadores cuantitativos propuestos en el sistema, el conjunto de los cinco países solo pudo construir el 11,1% de manera completa, es decir considerando todos

⁴ El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) no realiza acopio de información de vinculación directa a la temática del proyecto, de allí la inexistencia de definiciones y clasificaciones consensuadas de vigencia regional y mundial.

los criterios y aperturas solicitadas; el 39,4% se pudieron construir de modo parcial; el 46,1% no pudieron ser construidos y un 3,3% fueron considerados no pertinentes.

La factibilidad de cálculo en las distintas dimensiones también mostró una gran variabilidad; en la de equidad se pudo construir un 55% de los indicadores (16% con todas las aperturas solicitadas y 39% de modo parcial); en eficiencia solo fue posible construir un 7% de los indicadores; en eficacia se pudo construir un 49% (13% con todos los desgloses exigidos y 36% de modo parcial) y en los indicadores de pertinencia un 38% (4% respetando todas las aperturas y 34% de modo parcial).

En cuanto a los indicadores cualitativos, los países declararon tener normas que daban respuesta completa al 56,9% de los indicadores y en un 32,3% solo de manera parcial; para el 9,2% de los indicadores no existen normas y un 1,5 no fueron considerados pertinentes. El análisis de las normas se complementó con la exploración de los mecanismos de aplicabilidad y con una descripción de las limitaciones que imposibilitan o entorpecen su aplicabilidad. Este análisis cualitativo se complementó con un abordaje cuantitativo, es decir los descriptores se calificaron de acuerdo a una escala ordinal, asignando un valor numérico al indicador en función del peso relativo o ponderación imputada a cada uno de ellos. El seguimiento del comportamiento de las magnitudes permitirá observar en el tiempo los avances en las legislaciones y políticas relacionados con los diferentes temas considerados en el modelo de análisis.

El proceso de validación evidenció una gran heterogeneidad en relación con los universos de análisis (universo coincidente con el propuesto en el sistema, restringido a los matriculados en escuelas especiales, restringido al sector oficial o a determinados niveles del sistema), y en el alcance de las variables y clasificaciones asociadas a las variables.

Los resultados de la validación nacional y su impacto en el diseño del sistema fueron presentados y debatidos en el marco de las V Jornadas de Cooperación sobre Educación Especial e Inclusión Educativa⁵. El equipo de la OREALC/UNESCO Santiago compartió con los representantes de los países el diseño preliminar revisado del sistema de información, así como los resultados iniciales de la validación nacional. Los 5 países involucrados en la validación también presentaron el proceso seguido y valoraron la experiencia como muy positiva y necesaria.

Los avances logrados en estas jornadas pueden considerarse un punto de inflexión en la definición del sistema, acordándose introducir algunos cambios sugeridos por ellos mismos. En relación con los indicadores se fijaron criterios específicos para orientar la toma de decisiones considerando el impacto en la implementación del sistema, como por ejemplo el desglose por distintos criterios tales como: ámbito, edad, etnias. La imposibilidad de disponer en el corto plazo de los datos hizo que se establecieran las mínimas aperturas necesarias dejando a criterio de cada país o para el mediano-largo plazo las restantes aperturas.

El trabajo de los consultores y puntos focales responsables de la validación nacional fue muy laborioso, permitiendo dimensionar el esfuerzo que implica el desarrollo del sistema. La calidad de los productos y aportes brindados reflejan el compromiso asumido por los países asociados, merecedores de un reconocimiento especial no solo por la OREALC/UNESCO Santiago sino por la totalidad de países de América Latina, futuros beneficiarios del sistema de información.

⁵ V Jornadas de Cooperación sobre Educación Especial e Inclusión Educativa» organizadas por la Red Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales (RIINEE). Ministerio de Educación de España y OREALC/UNESCO Santiago. Cartagena de Indias, Colombia, 27 y el 31 de octubre de 2008. Colombia.

3.3. Tercera fase

En esta fase se realizó la tercera reunión técnica del proyecto en la que se acordó focalizar el sistema de información en la población de los estudiantes con discapacidad por dos razones fundamentales; por ser los más excluidos e invisibilizados en las estadísticas educativas y por la amplitud del concepto de necesidades educativas especiales, del que forman parte en todos los países los estudiantes con discapacidad, y el actual cuestionamiento de este concepto.

El objetivo fundamental de esta tercera fase fue validar el sistema de información a nivel local. Se consideró clave vincular su viabilidad en el nivel macro con su factibilidad en el nivel micro de las instituciones educativas. El objetivo de esta validación fue generar información que contribuyera a validar los distintos componentes del sistema y refinar la formulación de los indicadores y el diseño de las herramientas de acopio de la información.

Se seleccionaron dos países con realidades muy distintas, Argentina y Guatemala, y, posteriormente, se sumó Brasil, quién asumió el financiamiento de la aplicación piloto, por considerar de gran relevancia este sistema de información. La validación local fue realizada por instituciones especializadas de cada país⁶. Se aplicaron unos cuestionarios para la información cualitativa y cuantitativa en una muestra de establecimientos de educación regular, especial y de jóvenes y adultos de cada país, que representaban diferentes realidades en cuanto a la ubicación geográfica, tipo de gestión y niveles educativos. En las entrevistas se indagaron entre otros aspectos: la disponibilidad de información estadística que el sistema necesita, características de su registro y confiabilidad; grado de apropiación de la normativa vigente y su concreción en el proyecto educativo institucional y prácticas pedagógicas; y una aproximación de la visión de los docentes en relación con la educación inclusiva, indagando sobre las barreras para su aplicabilidad.

De acuerdo a los resultados de la validación local se perfecciona y elabora la versión actual del sistema de información denominado Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED), para dar inicio a la fase de implementación que será realizada conjuntamente por la OREALC/UNESCO Santiago y los ministerios de educación de los 19 países de América Latina.

Considerando la limitada disponibilidad de información en un número significativo de países, el sistema de información se irá implementando de forma gradual. En una primera instancia, se construirá un subconjunto de indicadores cualitativos referidos a las principales normas existentes, su aplicabilidad y seguimiento; y, aquellos indicadores cuantitativos cuya construcción exige la disponibilidad de datos estadísticos básicos. Simultáneamente se definirán instancias de trabajo conjunto para ir incorporando los restantes indicadores y hacer un desglose cada vez más completo de los mismos. Este progreso implica llegar a acuerdos con los países para generar los nuevos contenidos que serán objeto de captura y procesamiento en el marco de los acopios anuales vigentes. De ser necesario, y de manera conjunta, se incorporará a la sociedad civil, comunidad académica y otros organismos intergubernamentales con interés en el campo de la educación y la defensa del cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

⁶ Universidad Nacional de San Martín de Argentina, Ministerio de Educación en Brasil y Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad (ASCATED) de Guatemala.

4. Marco conceptual

El modelo de análisis del sistema de información se basa en una serie de fundamentos estrechamente relacionados entre sí, los cuales se desarrollan en este apartado. El punto de partida es considerar la educación como un bien público y derecho humano fundamental del que nadie puede quedar excluido y la adopción de un enfoque de derechos en la educación, que ha de basarse en los principios de obligatoriedad y gratuidad, igualdad de oportunidades y no discriminación y el derecho de todos a una educación de calidad a lo largo de la vida.

El segundo elemento que orienta el modelo de análisis, son las dimensiones de una educación de calidad desde un enfoque de derechos: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. Estas dimensiones, adoptadas por los ministros de educación de la región de América Latina y el Caribe en Buenos Aires 2007, se analizan desde la especificidad de los estudiantes con discapacidad, considerando algunos elementos que son de especial relevancia para garantizar su acceso, egreso, participación y aprendizaje.

La educación inclusiva es el tercer elemento que sustenta el modelo de análisis porque es un componente clave del derecho a la educación, de especial significación en el caso de las personas con discapacidad para garantizar su acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones con los demás. Si bien el discurso en educación está orientado hacia la educación inclusiva, las políticas, normativas y prácticas todavía se sitúan en la mayoría de los países en el paradigma de la integración, o en un momento de transición hacia la inclusión, lo que resulta un aspecto complejo a la hora de establecer los indicadores.

El cuarto elemento está relacionado con la conceptualización de la población objetivo del modelo desde la perspectiva de la atención a la diversidad, que es una de las características fundamentales de la educación inclusiva. Se parte de la premisa de que las diferencias son consustanciales a la naturaleza humana y que todos los estudiantes tienen unas necesidades educativas propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje y participar plenamente en la vida escolar. La educación de los estudiantes con discapacidad se enmarca en el enfoque más amplio de la atención a la diversidad, proporcionándoles los recursos y apoyos que necesitan y eliminando las barreras que limitan su acceso y permanencia en la educación, y su plena participación y aprendizaje, en coherencia con un enfoque social e interactivo de la discapacidad.

4.1. El derecho a la educación

Todas las personas tienen derecho a la educación. Este derecho, reconocido en numerosos instrumentos internacionales y en las legislaciones de los países, tiene sus raíces en argumentos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos, en cuya base se encuentra el hecho de que el ser humano, a diferencia de otras especies, es un ser inacabado que necesita de la educación y de la influencia de otros para desarrollarse a lo largo de la vida. El ser humano

es una tarea para sí mismo, que hacer en el que necesita la ayuda y dirección de otros (Escámez, 1989).

Es a través de la educación que el ser humano se constituye en «*plenamente humano*» (Savater, 2006). Este carácter humanizador otorga a la educación un valor en sí misma y hace que sea un derecho humano fundamental del que ninguna persona puede estar excluida. El pleno desarrollo de la personalidad humana es de hecho una de las principales finalidades que se le asignan a la educación en las leyes de educación de los países y en los instrumentos de derecho público internacional como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) o la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

La educación no es solo el motor del desarrollo humano individual sino también del conjunto de la sociedad y de los países. Este aspecto se vincula directamente con un segundo argumento a favor de un enfoque de derechos en educación; el derecho a la educación está estrechamente relacionado con la construcción de la ciudadanía porque hace posible el ejercicio de otros derechos (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

Considerar la educación como un derecho humano y no como una mercancía o un mero servicio implica que es exigible por las personas y que los estados están obligados a respetarlo, asegurarlo, protegerlo y promoverlo. Desde el derecho internacional se considera que, si bien las condiciones que imperan en un determinado Estado influyen en la forma concreta en que se asegure el derecho a la educación. El Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) ha establecido cuatro parámetros para evaluar el cumplimiento del derecho a la educación por parte de los países:

- a. Disponibilidad. Significa que tiene que haber instituciones y programas educativos en cantidad suficiente a lo largo de un país.
- b. Accesibilidad. Las instituciones y los programas educativos han de ser accesibles a todos, sin ningún tipo de discriminación. Hay tres tipos de accesibilidad:
 - i. Accesibilidad física: escuelas que sean seguras, que estén a una distancia razonable y no tengan barreras que limiten el acceso y movilidad dentro de ellas.
 - ii. Accesibilidad al currículo: medios, recursos y apoyos que permitan el aprendizaje y la participación en las actividades educativas, como por ejemplo el aprendizaje en la lengua materna, equipamientos específicos, ayudas técnicas, materiales educativos culturalmente pertinentes, etc.
 - iii. Accesibilidad económica: eliminar los costos directos e indirectos que tienen que pagar las familias y que en muchos casos son un obstáculo para el ejercicio del derecho a la educación.
- c. Aceptabilidad en la forma y el contenido de la educación. El currículo y los métodos de enseñanza deben ser relevantes, culturalmente apropiados y de buena calidad, coherentes con las finalidades del artículo 13 del Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y el Estado tiene que establecer un mínimo de estándares para todas las escuelas.
- d. Adaptabilidad: la oferta educativa, el currículo y la enseñanza han de ser flexibles para responder las exigencias de los cambios en la sociedad y para que puedan ajustarse a las necesidades de las personas de distintos contextos sociales y culturas.

Desde un enfoque de derechos, los principales contenidos del derecho a la educación que han de ser garantizados por los Estados para todos sus ciudadanos son los siguientes:

- Obligatoriedad y gratuidad.
- Igualdad de oportunidades y no discriminación.
- Derecho a una educación de calidad

4.1.1. Obligatoriedad y gratuidad son dos condiciones fundamentales para garantizar el derecho a la educación, y así está reconocido en los instrumentos de derecho internacional mencionados anteriormente. La obligatoriedad comprende el deber de las familias, que no pueden negarse a la educación de sus hijos, y del Estado, que debe garantizar que todo niño y niña pueda cursar la educación obligatoria, para lo cual debe asegurar una educación gratuita eliminando los obstáculos financieros y de otra índole que pudieran impedir cursar los años considerados obligatorios en cada país. En este contexto, la escuela pública juega un rol fundamental en garantizar el derecho a la educación. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007)

En la región de América Latina ha habido grandes avances en relación con la extensión de la educación obligatoria, abarcando la denominada secundaria baja y, en algunos casos, la secundaria alta y parte de la educación inicial o preescolar. Para asegurar que todos los estudiantes cursen la educación obligatoria establecida en cada país, es indispensable que esta sea gratuita porque los derechos no se compran ni se transan. Para ello, además de los costos directos, como la matrícula o aranceles de escolarización, la gratuidad ha de considerar los gastos indirectos (comida, transporte escolar, materiales etc.) así como el costo oportunidad (el ingreso que la familia pierde cuando el niño asiste a la escuela en vez de trabajar y contribuir a la economía del hogar) en el caso de la familias de medios más desfavorecidos. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007)

Sin restar méritos al avance en la extensión de la educación obligatoria, es importante ubicarlo en el marco de Educación para Todos *a lo largo de toda la vida*, que implica que toda persona tiene derecho a la educación en todos sus niveles. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007). En este sentido cabe distinguir entre las opciones «operativas» de los Estados, que han de establecer prioridades para garantizar unos mínimos, y el horizonte deseable hacia el cual, asentados en los logros alcanzados, seguir avanzando.

4.1.2. Igualdad y no discriminación. Para que el derecho a la educación sea garantizado con justicia tiene que ser reconocido y aplicado a todas las personas sin distinción de ninguna clase. La Convención Relativa a La Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960) entiende por discriminación toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la enseñanza y, en especial:

- Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza.
- Limitar a un nivel inferior de estándares la educación de una persona o de un grupo, es decir ofrecer una educación de desigual calidad.
- A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la Convención⁷, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos.
- Colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana.

La no discriminación en educación exige eliminar las prácticas que limitan no solo el acceso a la educación, sino también la permanencia y conclusión de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. Muchos estudiantes acceden a la escuela pero están excluidos del aprendizaje, no participan plenamente del currículo ni en las actividades educativas o en la toma de decisiones de aquellos aspectos que afectan sus vidas.

Hacer efectivas la plena participación y la no discriminación exige el desarrollo de escuelas inclusivas en las que se acoja a todos los estudiantes de la comunidad, independientemente de su origen social y cultural y sus características personales o situaciones de vida, y se dé respuesta a sus necesidades de aprendizaje, brindándoles los apoyos que necesitan para participar y aprender. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007)

4.1.3. Derecho a una educación de calidad. El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que esta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades de las personas y de los contextos en los que se desarrollan y aprenden (OREALC/UNESCO Santiago, 2007). Es decir el derecho a la educación es el derecho a aprender y el derecho a aprender desde el nacimiento y a lo largo de la vida.

⁷ En el caso de que el Estado las admita, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación en el sentido del artículo nº 1 de la presente Convención:

- a) La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que estos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes;
- b) La creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos sistemas o la asistencia a estos establecimientos es facultativa y si la enseñanza en ellos proporcionada se ajusta a las normas que las autoridades competentes puedan haber fijado o aprobado particularmente para la enseñanza del mismo grado;
- c) La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo, sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza del mismo grado.

4.2. Calidad de la educación desde un enfoque de derechos

La calidad de la educación es una aspiración constante de todos los sistemas educativos pero tiene distintos significados para las diferentes personas e instituciones. Hablar de calidad implica hacer un juicio de valor que está condicionado por diferentes factores como el sentido que se le atribuye a la educación, al desarrollo humano y al aprendizaje, por los valores predominantes en una determinada cultura y por el tipo de sociedad que se quiere construir y de persona que se quiere formar. Es fundamental por lo tanto explicitar el concepto de calidad de la educación al que nos referimos porque es el fundamento del modelo de análisis adoptado para categorizar los indicadores.

Desde una perspectiva coherente con un enfoque de derechos, una educación de calidad se caracteriza por los siguientes elementos (OREALC/UNESCO Santiago, 2007):

- **Relevancia**⁸. Se refiere al qué y el para qué de la educación, es decir a sus finalidades y contenidos. Desde un enfoque de derechos humanos es fundamental plantearse cuáles son las finalidades de la educación, y si estas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no solo de algunos grupos dentro de la misma. En los instrumentos de carácter internacional a la educación se le atribuyen las siguientes finalidades: lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana; fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales; fomentar la participación en una sociedad libre; y fomentar la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre todas las naciones, grupos religiosos o raciales, y el mantenimiento de la paz.
- **Pertinencia**⁹. La educación ha de tener sentido, cobrar significado para las diferentes comunidades y personas de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local y construirse como sujetos con su propia identidad. Esto significa transitar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a enfoques que consideren la diversidad de identidades, necesidades y características de las personas y de los diferentes contextos sociales y culturales.
- **Equidad**. Una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir el apoyo que necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia, de forma que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicione sus opciones de futuro.

La equidad combina los principios de igualdad y diferenciación. Un trato desigual o especial, bajo ciertas circunstancias, es legítimo y se justifica por alcanzar un bien mayor que es la igualdad entre los seres humanos. En el caso de la educación esta igualdad fundamental es el acceso al conocimiento o, dicho en otros términos, el logro de resultados de aprendizaje equiparables. Alcanzar esta igualdad implica un trato diferenciado, que no sea discriminatorio o excluyente, en lo que se refiere a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos.

⁸ Sería similar a la aceptabilidad establecida por el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

⁹ Se relaciona con la adaptabilidad establecida por el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

- **Eficacia y eficiencia.** Son atributos de la acción pública, estrechamente relacionados, que responden a la necesaria rendición de cuentas a los ciudadanos. La eficacia consiste en analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación. La eficiencia, por su parte, implica analizar cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada, alcanzando los máximos resultados con los mínimos recursos posibles.

4.3. La educación inclusiva como elemento constitutivo del derecho a la educación

En los últimos años el concepto de inclusión ha ido ganando terreno en el ámbito social y educativo, porque la exclusión social y educativa son fenómenos crecientes tanto en los países desarrollados como en desarrollo. El término de educación inclusiva tiene diferentes significados en los países y se puede entender de manera amplia o restringida. En algunos casos, se piensa que es una nueva forma de denominar a la educación especial, en otros se utiliza como sinónimo de integración de niños y jóvenes con discapacidad, u otros alumnos etiquetados como con necesidades educativas especiales, en la escuela común y, en otros, los menos, se utiliza para referirse a los niños que viven en contextos de pobreza o en situación de vulnerabilidad.

El enfoque de la inclusión y el de la integración tienen diferencias en cuanto a la finalidad y foco de atención. El movimiento de integración escolar surge en los años 60, de la mano del avance de los movimientos sociales en pro de los Derechos Humanos para hacer frente a la segregación educativa de ciertos grupos sociales, entre ellos el de las personas con discapacidad. El movimiento de la integración es la concreción del principio de normalización, formulado por Bank Mikkelsen (1959), que significa que las personas con discapacidad tengan una vida lo más parecida posible que el resto de ciudadanos en cuanto a opciones y oportunidades y en las diferentes esferas de la vida (educación, trabajo, vivienda, ocio, etc). La integración constituyó un movimiento fundamental a favor del derecho de los niños con discapacidad a educarse en la escuela de su comunidad.

Si bien la incorporación de los niños y niñas con discapacidad u otros con necesidades educativas especiales a la escuela común fue un paso importante en el ejercicio del derecho a la educación, la experiencia de varias décadas ha mostrado una serie de dificultades que es preciso considerar en el análisis. Entre ellas cabe destacar las siguientes (Blanco, 2000):

- La transferencia del enfoque de la educación especial a la escuela común, que se refleja en aspectos tales como la atención individualizada de los alumnos integrados más que la transformación de los procesos educativos y la organización de las escuelas y aulas o la provisión de recursos adicionales y de apoyos solo para los «niños integrados»;
- Un mayor énfasis en muchos casos en los procesos de socialización que en el aprendizaje de los niños integrados;
- La persistencia del modelo homogeneizador que rige en gran parte de las escuelas comunes, pensadas para la atención de un inexistente «alumno estándar»;

- La falta de formación tanto de docentes de las escuelas comunes, que no se sienten capaces de atender a los alumnos integrados, como de los docentes de apoyo, que no han sido formados para atender a estos alumnos desde un enfoque educativo y desde el currículo común.

En el enfoque de la integración, los estudiantes que se incorporan a las escuelas comunes se tienen que adaptar o «asimilar» a la oferta educativa disponible (currículo, valores, normas, entre otros) independientemente de su origen social y cultural, sus capacidades, su lengua o situaciones de vida. El sistema educativo permanece inalterable, razón por la cual las acciones se centran más en la atención individualizada de las necesidades los estudiantes, que no tienen cabida en la oferta disponible (adaptaciones curriculares, apoyos especializados, otros), que en modificar aquellos aspectos del contexto educativo y de la enseñanza que limitan el aprendizaje y participación de todos (Blanco, 2008).

Sin duda, la integración de los estudiantes con discapacidad ha producido cambios significativos en muchas escuelas, pero no en el sistema educativo en su conjunto, que sigue operando, en la mayoría de los países, con un enfoque educativo homogeneizador que excluye a numerosos estudiantes de la educación y del aprendizaje. No obstante, es importante resaltar que los países están dando pasos en el sentido de considerar cada vez más la diversidad como un eje central de las políticas educativas, aunque todavía queda mucho por hacer para que se transformen las culturas y prácticas educativas de las escuelas.

El enfoque de la integración se puede caracterizar por los siguientes aspectos:

- a. El foco de atención son ciertos grupos de estudiantes, tradicionalmente segregados o marginados, que se incorporan a las escuelas comunes.
- b. La intervención se centra más en la atención individualizada de los estudiantes que en la transformación del sistema educativo y de la enseñanza. La experiencia ha mostrado que la integración de ciertos grupos no es muy eficaz cuando las escuelas no están preparadas para atender a la diversidad del alumnado en general.
- c. Los recursos adicionales y sistemas de apoyo están orientados preferentemente a los estudiantes etiquetados como «alumnos con necesidades educativas especiales» o «alumnos de integración».
- d. La responsabilidad de la educación de los estudiantes integrados recae, a menudo en los especialistas o profesionales de apoyo
- e. Ha supuesto más una transformación de la educación especial que de la educación general.

El movimiento de inclusión educativa constituye un paso más en el ejercicio del pleno derecho a una educación de calidad, ya que no se trata solo de que los estudiantes tradicionalmente excluidos o segregados se eduquen en las escuelas comunes sino que estas transformen sus culturas, políticas y prácticas educativas para favorecer su plena participación y aprendizaje. La inclusión busca avanzar en el proceso iniciado por el movimiento de integración educativa transformando la educación general y el sistema educativo en su conjunto con el fin de ofrecer una educación de calidad, sin exclusiones, que dé respuesta a la diversidad del alumnado.

La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el

aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación. Supone una nueva visión de la educación que se caracteriza por los siguientes elementos (UNESCO, 2005; Ainscow y Booth, 2004):

- a. El foco de atención no son ciertos grupos de alumnos sino todos los estudiantes. La finalidad de la inclusión es garantizar una educación de calidad para todos, prestando especial atención a aquellas personas o grupos excluidos o en mayor riesgo de ser marginados o de tener rendimientos menores a los esperados, los cuales pueden variar de un país a otro y de una escuela a otra.
- b. Las acciones están orientadas a transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas y otros entornos de aprendizaje para dar respuesta a diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. La inclusión se preocupa de identificar las barreras que limitan el acceso y permanencia en la escuela, la participación y el aprendizaje y buscar la mejor manera de eliminarlas o minimizarlas.
- c. Los recursos y sistemas de apoyo están disponibles para todas las escuelas y estudiantes que los requieran.
- d. Los docentes se responsabilizan del aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su origen social y cultural y sus características individuales.
- e. Implica una transformación de los sistemas educativos y de la educación general basada en la diversidad y no en la homogeneidad; enfoques, currículo, sistemas de evaluación, formación de los docentes. La atención a la diversidad y la inclusión han de ser un eje transversal de las políticas educativas generales y una responsabilidad del conjunto del sistema educativo.

La educación inclusiva se enmarca en el contexto de la agenda de Educación para Todos (EPT), iniciativa de las Naciones Unidas que tiene en su base la *Declaración de Jomtien* de 1990 y, ratificada en el año 2000 en el Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar. El *Comentario Detallado sobre el Marco de Acción de Dakar* pone énfasis en los estudiantes más expuestos a ser excluidos e identifica la educación inclusiva como una de las principales estrategias para abordarlo. La inclusión es decisiva para avanzar en la agenda de Educación para Todos, pues sin ella es muy probable que uno o varios grupos de niños sean excluidos de la educación (UNESCO, 2005).

La inclusión es un elemento central de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En su artículo 24 se establece que para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema educativo inclusivo en todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. Se expresa asimismo que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad donde vivan.

Es importante destacar que la educación inclusiva se refiere también al bienestar y participación de la comunidad educativa en su conjunto, e implica tomar en cuenta las necesidades de los educadores y de las familias. Lograr un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y de los formadores de docentes y hacer efectivo el derecho de las familias a participar en el proceso educativo y en la toma de decisiones que conciernen a sus hijos, son retos a abordar para avanzar hacia una educación inclusiva. La atención a las necesidades de los

docentes y familias, que precisan de apoyo para ofrecer una educación con orientación inclusiva, son aspectos fundamentales para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

4.4. La atención a la diversidad; de la diferencia como déficit a la diferencia como valor

En este apartado se describe la evolución de las conceptualizaciones de la población objetivo del sistema de información que transitan desde una concepción de las diferencias como anomalías, aquello que se aleja de la norma, a considerar las diferencias como un valor y algo consustancial a la naturaleza humana; y desde un enfoque médico, basado en las limitaciones de los individuos, a un paradigma educativo y curricular que pone el acento en las potencialidades de los estudiantes y en la eliminación de las barreras que estos enfrentan para aprender y participar plenamente.

4.4.1. Discapacidad

Las sucesivas definiciones de discapacidad en el ámbito internacional muestran una marcada evolución desde un modelo centrado en las limitaciones o deficiencias del individuo hacia un modelo social, en el que la discapacidad se concibe como un fenómeno complejo y multidimensional que surge de la interacción de factores individuales y del contexto físico y social. La diferencia entre las clasificaciones establecidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) puede ilustrar esta evolución. En 1980, cuando la OMS publica la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de Clasificación de las consecuencias de la enfermedad* (CIDDM) se establecen las siguientes definiciones:

- Deficiencia: dentro de la experiencia de la salud, una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- Discapacidad: dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano
- Minusvalía: dentro de la experiencia de la salud, una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales).

En la CIDDM el término «minusvalía» quiso recoger el lado social de las consecuencias de la enfermedad, pero solo representó el factor consecuencias de la enfermedad y no la interacción con los factores contextuales (Ibáñez, P., 2002). En mayo de 2001, con la publicación de la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), la OMS abandonó el término minusvalía y se adoptó el término discapacidad como un término general para referirse a las tres perspectivas (corporal, individual y social), incluyendo dentro de su definición los componentes de «limitaciones en la actividad» y «restricciones en la participación» y los factores contextuales. Las limitaciones a la actividad son dificultades que una persona puede tener en el desempeño/realización de las actividades. Las restricciones en la participación son problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales. Los factores contextuales se refieren a los factores ambientales y personales, que pueden ser facilitadores

o actuar como barreras, mejorando o limitando el funcionamiento y la participación, o dicho en otras palabras, pueden reducir o generar discapacidad.

Desde una perspectiva de derechos es particularmente relevante la definición adoptada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que señala en su artículo nº 1, que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. En esta definición, al igual que en la definición anterior, queda en evidencia la adopción de un modelo social de discapacidad, porque esta se concibe como el resultado de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras), colocando, a menudo, a las personas en situación de desventaja.

Desde el enfoque de discapacidad centrado en las limitaciones del individuo, la intervención está orientada a conseguir una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta, en lugar de promover cambios en el entorno para que éste se adapte a las necesidades de las personas. Desde el modelo social, por el contrario, no importa tanto la deficiencia del individuo como sus potencialidades y lo que pueda llegar a hacer si se eliminan las barreras del contexto y se le brinda el apoyo necesario. Por ello, la intervención se centra en la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para asegurar la participación plena de las personas con discapacidades en la sociedad. Según este modelo, la discapacidad se configura como un tema de índole política y de derechos humanos, y se promueve la completa participación de las personas con discapacidad en las diferentes áreas de la vida social, incluida la educación.

Si bien las escuelas tienen poco que hacer para superar las deficiencias, sí pueden tener un impacto importante en reducir las discapacidades brindando apoyo y eliminando las barreras físicas, personales, e institucionales que limitan la participación y el aprendizaje de los niños y jóvenes con discapacidad (Ainscow y Booth, 2000).

Estableciendo un paralelismo con los enfoques de integración e inclusión, la primera, como se ha visto, se ha orientado fundamentalmente a promover cambios en los individuos para que se adapten a la oferta educativa disponible, mientras que el centro de atención de la inclusión es eliminar las barreras del contexto y prestar los apoyos necesarios para favorecer la plena participación y aprendizaje de todos. La educación inclusiva es por tanto coherente con la actual concepción de la discapacidad.

En la mayoría de los sistemas educativos, ha sido la Educación Especial la responsable de ofrecer una atención educativa especializada a la población con discapacidades o con dificultades de aprendizaje más severas. En sus inicios, estuvo muy vinculada a la medicina y la psicología, dando lugar al denominado enfoque médico, el cual plantea una concepción orgánica de la discapacidad y defiende una atención educativa especializada dirigida a la rehabilitación del individuo, distinta y separada de la educación común. Sin embargo, desde hace varias décadas en el ámbito de la Educación Especial se ha avanzado hacia una mirada más pedagógica, desde la cual se concibe que los fines de la educación son los mismos para todas las personas, incluidas aquellas que presentan algún tipo de discapacidad. Desde esta perspectiva la Educación Especial deja de considerarse un sistema paralelo para convertirse en un apoyo a la Educación Regular para que los estudiantes con necesidades educativas especiales alcancen los fines propuestos por la educación general para todos los ciudadanos de un país.

La Educación Especial se define en la mayoría de los países de la región como un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender a las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad. En sintonía con el enfoque de derechos aquí planteado, se considera que la Educación Especial ha de ser parte del sistema regular de educación, apoyando y complementando la acción educativa de las escuelas comunes y sus docentes para satisfacer de forma integral las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

4.4.2. Necesidades educativas especiales

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) se utiliza desde hace varias décadas en el ámbito educativo y está presente en las normativas y políticas de los países de la región, aunque las definiciones varían de un país a otro. Actualmente este concepto está en debate en muchos países por diferentes razones que se expresarán más adelante.

El término NEE aparece y se consolida con la aparición en 1978 del informe Warnock, documento fundamental para el desarrollo de la integración en Gran Bretaña que posteriormente inspiraría la ley de Educación de dicho país. Este término supuso una nueva concepción de la educación especial y una visión distinta de las personas que, tradicionalmente, han sido destinatarias de dicha educación, las personas con discapacidad.

Según el informe Warnock (1978), el concepto de NEE hace referencia a niños, niñas, jóvenes y adultos que requieren una o varias de las siguientes prestaciones educativas especiales durante su proceso de desarrollo, enseñanza y aprendizaje:

- a. Provisión de medios especiales de acceso al currículo a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada.
- b. Provisión de currículo especial o modificado.
- c. Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

Este concepto abarca un universo más amplio que el de discapacidad, ya que existe un alto porcentaje de estudiantes además de aquellos con discapacidades, variable según los países y las características de las escuelas, que por diversas causas pueden requerir las ayudas y los recursos anteriormente mencionados durante su vida escolar para optimizar su desarrollo y lograr el máximo aprendizaje y participación. En el informe Warnock se expresa que uno de cada cinco alumnos pueden presentar necesidades educativas especiales, durante periodos variables, a lo largo de su escolaridad, y esta cifra puede ser mayor en algunos países de la región.

La amplitud del concepto de NEE también queda reflejada en la definición adoptada en el Marco de Acción de la Conferencia Mundial de Salamanca: «El término necesidades educativas especiales se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje y que no pueden beneficiarse de la educación escolar porque se ven obligados a trabajar; viven en las calles, viven en condiciones de pobreza extrema o padecen desnutrición crónica; son víctimas de la guerra o de conflictos armados» (UNESCO, 1994).

Uno de los avances fundamentales del concepto de NEE es que deja de poner el acento en el déficit, que es un aspecto médico, pasando a preocuparse de las necesidades educativas de los estudiantes para avanzar hacia los fines de la educación y progresar en relación con el currículo escolar, estableciendo diferentes niveles de ayudas y recursos y obligando a los sistemas educativos a proporcionarlos a quienes, en determinados momentos, puedan necesitarlos.

El concepto de NEE supuso transitar desde un modelo individual de las dificultades de aprendizaje a un modelo educativo y curricular que se caracteriza por los siguientes aspectos:

- a. Las NEE no se definen por las categorías diagnósticas tradicionales sino por las ayudas y los recursos que hay que proporcionar a los estudiantes para facilitar su proceso de aprendizaje y lograr los fines de la educación.
- b. Las dificultades de aprendizaje y participación experimentadas por los estudiantes son de naturaleza interactiva, es decir, no son únicamente atribuibles a estos, sino que son el resultado de la interacción entre sus dificultades y potencialidades y las limitaciones y fortalezas del contexto educativo y de la enseñanza.
- c. El origen interactivo de las NEE implica que estas son relativas y varían en función de las características de las escuelas y los docentes. Las necesidades educativas especiales de un estudiante pueden diferir de un centro a otro, dependiendo del clima, la organización y la enseñanza que se brinda en cada escuela. Esto significa que solo pueden determinarse a través de una evaluación del estudiante en interacción con el contexto en el que se desarrolla y aprende.
- d. Las NEE, a diferencia del déficit, no son estáticas sino que cambian en función de los avances del estudiante y los cambios en la enseñanza y entorno educativo. En este sentido es más adecuado hablar de «situación» como algo opuesto a «estado».
- e. Las NEE pueden ser de carácter transitorio o permanente, aunque en la práctica se ha constatado que con mucha frecuencia la etiqueta permanece a pesar de que los alumnos ya no requieran ayudas especiales.

Es importante señalar también que si bien se ha tendido a asociar el concepto de NEE a las dificultades de aprendizaje, más recientemente varios países de la región han adoptado una visión más amplia que ha llevado a extender su uso para incorporar también las necesidades de las personas con altas capacidades o talentos especiales.¹⁰

No obstante los avances que supuso el concepto de NEE, también presenta, al igual que el de integración, una serie de limitaciones que explican su cuestionamiento en la actualidad:

- Con frecuencia se utiliza como sinónimo de estudiantes con discapacidad o, como una nueva categoría que establece una dicotomía al interior de la misma, siendo muy frecuente que se hable de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a discapacidad. **Lo adecuado sería hablar de las necesidades educativas especiales de los alumnos en lugar de los alumnos con necesidades educativas especiales**, pero la larga tradición de clasificar a los alumnos hace difícil cambiar la mirada hacia una categorización distinta basada en los recursos y ayudas que hay que proporcionarles, que es la esencia del concepto de necesidades educativas especiales.

¹⁰ Esta es la terminología que usa la UNESCO para el concepto extendido en muchos países de «sobredotación».

- El hecho de hablar de necesidades educativas especiales separa a estos alumnos del resto y conduce a pensar que su educación es algo especial o adicional en comparación con la educación regular y que es una responsabilidad de los «especialistas».
- El hecho de asociar las necesidades educativas especiales a recursos adicionales u extraordinarios ha conllevado que se etiquete a un gran número de estudiantes con necesidades educativas especiales que en muchos casos son la consecuencia de una enseñanza inadecuada. El etiquetaje tiene consecuencias negativas tanto para los estudiantes (baja autoestima y autoconcepto) como en el entorno (bajas expectativas y discriminación). A esto es preciso añadir que las etiquetas permanecen, como lo muestra el hecho de que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales de carácter temporal suelen quedarse con la etiqueta a lo largo de su vida escolar, aunque ya no experimenten dificultades de aprendizaje.
- Un cuarto elemento de tensión se produce por la dificultad de aplicar el término en la práctica, cuando las administraciones educativas necesitan identificar qué alumnos requieren recursos y apoyos específicos o adicionales. Como ya se ha visto, el carácter interactivo de las necesidades educativas especiales requiere evaluar al alumno en interacción con el contexto educativo y esta relatividad choca con el funcionamiento de las administraciones educativas que necesitan conocer con anticipación cuánta población requerirá recursos y apoyos específicos.
- Centrar la atención solo en las necesidades especiales de los estudiantes desvía la atención de promover cambios en las políticas y prácticas educativas que den respuesta a la diversidad de todo el alumnado y los sistemas educativos mantienen el «statu quo».
- Finalmente, la amplitud y relatividad del concepto de necesidades educativas especiales resulta complejo a efectos de construir un sistema de información que requiere la definición de categorías con límites precisos.

4.4.3. Barreras al aprendizaje y participación y necesidades de apoyo

Más recientemente, Ainscow y Booth (2000) han acuñado el concepto de barreras al aprendizaje y la participación que, si bien no ha sido adoptado en las legislaciones ni en las políticas educativas de los países, está adquiriendo cada vez mayor significación. Según estos autores, las barreras surgen de la interacción entre el alumno y los distintos contextos en los que se desenvuelven: las personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos en las actividades educativas.

El concepto de barreras no hace referencia a individuos o grupos sino que resalta que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y prácticas que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos. Esta perspectiva interactiva y contextual conduce a pensar que tales condiciones sociales pueden cambiarse (Echeita, 2006).

Otro concepto que se empieza a utilizar en algunos contextos es el de alumnos con mayores necesidades de apoyo, que también pone el acento en acciones externas al individuo, partiendo

del supuesto que todos los estudiantes pueden aprender si reciben los apoyos necesarios. Desde un enfoque constructivista los procesos de enseñanza se caracterizan por un conjunto de ayudas y apoyos que se van proporcionando a los estudiantes para facilitar su proceso de aprendizaje, que pueden ser más o menos intensas o significativas, o diferenciadas en función de las características de cada estudiante.

En la Convención de las Personas con Discapacidad se establece que los Estados han de brindar apoyos para hacer efectivo el derecho a la educación, asegurando que:

- a. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- b. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema educativo general de educación, para facilitar su formación efectiva
- c. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social de conformidad con el objetivo de la plena inclusión

Los conceptos de barreras y de apoyo son dos elementos clave en la definición de discapacidad expresada en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y constituyen dos elementos centrales en el modelo de análisis e indicadores de esta propuesta.

4.4.4. La atención a la diversidad

La diversidad de culturas, contextos e individuos es una realidad innegable en las sociedades actuales que tiene su reflejo en las escuelas. Como seres humanos todos compartimos una serie de características que nos asemejan y otras que nos hacen ser únicos e irrepetibles. Además de las diferencias entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la vivencia de nuevas experiencias). Cada estudiante es portador de un conjunto de diferencias haciendo que el proceso de aprendizaje sea único e irrepetible en cada caso (Blanco, 2009).

Desde la perspectiva de la atención a la diversidad se rompe la dicotomía entre alumnos con y sin necesidades educativas especiales porque se considera que todos los estudiantes son diferentes y requieren distintos recursos y apoyos para acceder a la educación, participar y aprender. Los estudiantes con discapacidad son también muy diversos entre sí, en función de distintas variables personales y de los contextos en los que se desenvuelven; la discapacidad es tan solo uno de los múltiples factores que influye en su desarrollo y aprendizaje. La diversidad de las personas con discapacidad se reconoce en el preámbulo de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Considerar la diversidad como fundamento esencial de la educación, más allá de cualquier mandato instrumental, es una consecuencia del derecho a la no discriminación y supone abogar cada vez con mayor fuerza a favor de la inclusión de los grupos y personas discriminadas (Muñoz, V, 2007). En el *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (UNESCO, 1996) se invita a adoptar el respeto a la diversidad como principio fundamental para combatir todas las formas de exclusión en la educación y para devolverle a la educación su 'rol central como crisol' que contribuye a la armonía social.

La consideración de las diferencias desde criterios normativos; lo que falta o se distancia de «lo normal» o de «lo frecuente», ha conducido a considerar las diferencias como dificultades o anomalías y a la creación de opciones distintas para aquellos categorizados como diferentes, entre ellos los estudiantes con discapacidad. Por el contrario, concebir las diferencias como algo natural y «normal» en los seres humanos y como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje y de socialización, conduce al desarrollo de escuelas inclusivas en las que todos los estudiantes se eduquen juntos, independientemente de su origen social y cultural o sus características individuales y situaciones de vida, en lugar de desarrollar escuelas o programas segregados para diferentes tipos de alumnos.

En el ámbito educativo el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje como consecuencia de su origen social y cultural y sus características personales en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. Esto significa que todos los estudiantes y no solo algunos son diferentes, aunque las necesidades educativas de ciertos alumnos puedan requerir mayores apoyos y recursos diferenciados.

Los sistemas educativos enfrentan en la actualidad el desafío de dar respuesta de forma equilibrada a lo común y la creciente diversidad presente en todas las escuelas y aulas, como consecuencia de los avances logrados en el acceso a la educación en sus distintas etapas educativas. «Tradicionalmente la balanza se ha inclinado hacia lo común, considerando las diferencias de forma marginal, lo cual se ha traducido en altos índices de repetición y deserción y bajos niveles de aprendizaje. El desafío ahora es avanzar hacia una mayor valoración de la diversidad sin olvidar lo común entre los seres humanos porque acentuar demasiado lo que nos diferencia puede conducir a la intolerancia, la exclusión o a posturas fundamentalistas que limiten el desarrollo de las personas y de las sociedades, o, que justifiquen, por ejemplo, la elaboración de currículos paralelos para las diferentes culturas, o para las personas con necesidades educativas especiales» (Blanco, 2009, Pág. 92).

Las diferencias pueden convertirse en desigualdades educativas o en dificultades de aprendizaje y participación cuando ciertos estudiantes o grupos no están en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas, y cuando predominan enfoques homogéneos que desconocen las peculiaridades de los estudiantes o desvalorizan lo que estos aportan al proceso de aprendizaje. El progreso de los estudiantes no depende solo de sus características individuales sino también de las características del contexto educativo y de los apoyos que se le brindan o no se le brindan. Cuanto menores sean las barreras y mayores los apoyos mayor será el aprendizaje y participación de los estudiantes, razón por la cual este modelo explora ambos aspectos.

La atención a la diversidad y la educación inclusiva deben ser dos ejes centrales en la toma de decisiones de las políticas y prácticas educativas y exige avanzar hacia propuestas educativas (currículo, evaluación, situaciones de aprendizaje, valores y normas) que consideren de entrada las necesidades educativas de todos en lugar de pensar en un inexistente estudiante estándar y luego hacer diseños o ajustes individuales para todos aquellos cuyas necesidades no tienen respuesta en propuestas que se inscriben en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad. (Blanco, 2008). Los currículos y diseños universales de aprendizaje reducen en gran medida la necesidad de hacer adaptaciones curriculares individualizadas o planes educativos individuales. Este enfoque implica también la participación de docentes y familias, abordando sus necesidades para que todos contribuyan al desarrollo de escuelas más inclusivas que acojan y atiendan la diversidad del alumnado.

5. Modelo de análisis

5.1. Consideraciones generales

Una educación de calidad sin exclusiones significa que la acción educativa, en sus diferentes niveles, ha de estar orientada a lograr, no solo el acceso, permanencia y conclusión de estudios, sino también el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de todos y cada uno de los estudiantes. A continuación se definen estos elementos que constituyen el centro del modelo de análisis (Ainscow y Booth, 2000).

Acceso y permanencia: garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a la escuela u otros entornos de aprendizaje y permanezcan en ella, eliminando las barreras físicas, actitudinales, económicas e institucionales que limitan el acceso y la continuidad de la trayectoria educativa.

Participación: asegurar que todos los estudiantes participen al máximo del currículo, las actividades educativas y extracurriculares y la vida en la comunidad, y tener en cuenta sus opiniones y puntos de vista en la toma de decisiones que afectan sus vidas. Con frecuencia los estudiantes con discapacidad no tienen una participación efectiva en las actividades educativas ni son considerados en procesos de toma de decisiones que les afectan como por ejemplo las trayectorias educativas.

«Los Estados partes garantizarán que los niños y niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho» (Artículo 7 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad)

Aprendizaje: garantizar que todos los estudiantes alcancen los máximos logros de aprendizaje, lo cual es especialmente relevante en el caso de los estudiantes con discapacidad, porque se suele tener bajas expectativas respecto de sus posibilidades de aprendizaje. La educación tiene como finalidad última promover el desarrollo de las diferentes capacidades a través de aprendizajes social y culturalmente relevantes que permitan la socialización (en la medida que acerca al niño a su medio social) y la individuación (en la medida en que cada niño va a hacer una construcción personal y única de dichos aspectos de la realidad y construir su identidad).

La pregunta entonces es ¿cuáles son los atributos esenciales de una educación de calidad que promueva el pleno acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos, incluyendo a los estudiantes con discapacidad?

El modelo de análisis adopta las dimensiones de calidad de la educación desde un enfoque de derechos, definidas por la OREALC/UNESCO Santiago (2007): relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, con los ajustes y consideraciones pertinentes para que responda a la población objetivo de análisis de este sistema de información.

Es necesario señalar la «permeabilidad» entre las dimensiones y sus componentes constitutivos, que se traduce en la dificultad de ubicar determinados indicadores dentro de las diferentes categorías, así como la presencia de indicadores altamente relacionados entre sí en distintas categorías o componentes.

5.2. Dimensiones y categorías

Se describe a continuación el alcance de las cinco dimensiones definidas, así como las categorías que se asocian a cada una de ellas:

5.2.1. Relevancia

Como ya se señaló en el marco teórico, la relevancia se refiere a los fines y contenidos de la educación. La principal finalidad de la educación es lograr el desarrollo integral de las personas y el respeto de la dignidad humana, por lo que esta es relevante si promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para participar en las diferentes actividades de la sociedad, afrontar los desafíos de la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno, y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros; esto es si permite la socialización y la individuación de las personas.

Para la UNESCO (1996), la educación debe desarrollar competencias relacionadas con los cuatro pilares del aprendizaje identificados en el *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Los grandes fines de la educación y los objetivos establecidos para cada nivel educativo han de ser el referente para la educación de todos los estudiantes, sin ningún tipo de excepción. De hecho, las finalidades de la educación que se expresan en el artículo 24 de la Convención de las Personas con Discapacidad son similares a las establecidas en los diferentes instrumentos de carácter internacional sobre el derecho a la educación¹¹:

¹¹ En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se expresa que la educación ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. En el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) se agrega el desarrollo del sentido de dignidad y capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre. En la Convención de los Derechos del Niño (1989) se añade a lo anterior la finalidad inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural, de su identidad cultural, su idioma y sus valores, y el respeto de los valores nacionales y de otras civilizaciones.

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como las aptitudes mentales y físicas.
- c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

En esta dimensión se considera la siguiente categoría

5.2.1.1. Fines y contenidos de la educación

Esta categoría se propone indagar en qué medida los fines de la educación y el currículo común son el referente para la educación de los estudiantes con discapacidad, independientemente de donde estén escolarizados. Este aspecto es especialmente relevante en el caso de los estudiantes con discapacidad porque en algunos países todavía existen currículos paralelos para ciertos tipos de discapacidad o para los centros de educación especial.

Uno de los elementos fundamentales de la inclusión es promover la máxima participación de todos los estudiantes en el currículo y las actividades educativas para que tengan éxito en su aprendizaje. El currículo oficial de los países puede ser una barrera o un facilitador, dependiendo de sus características, razón por la cual en esta categoría se indaga si el currículo oficial es flexible y tiene una orientación inclusiva. Un currículo inclusivo debiera considerar de manera equilibrada el desarrollo de las múltiples inteligencias, el aprendizaje en la lengua materna, como es el caso de la lengua de señas, la educación en derechos humanos y el desarrollo de valores como la no discriminación, la valoración de las diferencias o la cooperación, entre otros aspectos.

5.2.2. Pertinencia

Esta dimensión pretende dar cuenta de la capacidad de respuesta de los sistemas educativos a las diferentes necesidades, características e identidades de los estudiantes para que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y desarrollar su propia identidad (OREALC/UNESCO Santiago 2007).

La educación ha de lograr el difícil equilibrio entre lo común y lo diverso, asegurando unos principios, objetivos y aprendizajes comunes para todos, que garanticen la igualdad de oportunidades, pero considerando al mismo tiempo la diversidad de los estudiantes y de los contextos educativos y sociales para asegurar la participación y el aprendizaje de todos. Muchos estudiantes experimentan dificultades de aprendizaje y/o de participación porque no se consideran su origen social y cultural ni sus características individuales.

Una educación pertinente para todos requiere avanzar hacia diseños universales, en los que los espacios de aprendizaje, el currículo, la enseñanza y la evaluación se diversifiquen y den cabida a las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en «un inexistente alumno estándar» (en cuanto a capacidades, necesidades, cultura o lugar de residencia), y luego realizar acciones individualizadas o diseños especiales para dar respuesta a las necesida-

des de aquellos estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad. (Blanco, 2008).

Los diseños universales de aprendizaje son flexibles y permiten personalizar los contenidos y procesos de aprendizaje, sin que esto signifique un trabajo paralelo, utilizando múltiples formas de presentación de los contenidos, diferentes modos de participación en las actividades educativas y una variedad de posibilidades de expresión, lo cual es especialmente relevante en el caso de los estudiantes con discapacidad.

Esta dimensión está integrada por tres categorías que se describen a continuación.

5.2.2.1. Atención a la diversidad

Se refiere a los aspectos normativos vinculados con el respeto y valoración de la diversidad, y de forma particular con el derecho de los estudiantes con discapacidad a una educación de calidad y a ser educados junto a sus pares en las escuelas regulares de su comunidad. En la Convención de las Personas con Discapacidad se establece que, para hacer efectivo el derecho a la educación los Estados Parte, asegurarán que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.

5.2.2.2. Accesibilidad/adaptabilidad

La accesibilidad y la adaptabilidad, como se ha visto en el marco conceptual, son dos de los parámetros para evaluar el cumplimiento del derecho a la educación y son indispensables para asegurar, el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás. El principio de accesibilidad implica el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. La accesibilidad no se refiere solamente al acceso físico, sino también a la información, la comunicación, al currículo y las actividades educativas.

El diseño universal no excluye que se puedan realizar ciertos ajustes o adaptaciones para las personas con discapacidad u otros estudiantes, cuando se necesiten.

Dentro de esta categoría, se exploran los siguientes aspectos:

- **Accesibilidad física: diseños arquitectónicos que facilitan el acceso de todas las personas** a la escuela y a sus diferentes espacios educativos, y una movilidad lo más autónoma posible. Un diseño universal debiera incluir rampas con protecciones; escaleras con pasamanos; señalización simple y de significado universal; ascensores de tamaño adecuado, nivelados en paradas y con botones a la altura de personas que se movilizan en sillas de ruedas; sanitarios adecuados; avisadores luminosos y acústicos; puertas amplias y fáciles de abrir, entre otros.
- **Códigos de comunicación complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito.** El aprendizaje de estos códigos es esencial no solo para asegurar la comunicación sino también para acceder a los aprendizajes establecidos en el currículo y participar en las actividades educativas en igualdad de condiciones con los demás. En

la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad se establece que los Estados facilitarán el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos.

- **Equipamientos y materiales específicos.** En muchos casos es necesaria la provisión de ciertos equipos y materiales específicos que faciliten la autonomía, participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad; máquina de escritura en Braille; tableros electrónicos; sillas de ruedas; audífonos, comunicadores con voz (digitalizada o sintética), software específico, entre otros. En otros casos, basta con realizar adaptaciones en los materiales de uso común para que puedan ser utilizados por todos los niños y las niñas tales como: incorporar imanes en los puzles; aumentar el tamaño o grosor de las letras de un texto, simplificar su estructura gramatical o sustituir algunos términos para contribuir a su comprensión.

5.2.2.3 Servicios de apoyo

La UNESCO (2001) define el apoyo como todos aquellos recursos humanos que complementan o refuerzan la acción pedagógica de los docentes para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, prestando especial atención a aquellos que más ayudas necesitan para optimizar su desarrollo, participar y avanzar en su aprendizaje. Estos apoyos constituyen un continuo que puede ir desde el apoyo entre estudiantes, docentes, y familias de las propias escuelas a recursos de apoyo especializado como profesores de apoyo, orientadores, psicólogos, fonoaudiólogos o equipos de carácter interdisciplinar.

A efectos de este Sistema de Información se consideran solamente los servicios o profesionales que brindan una atención especializada con una finalidad educativa, abordando aquellos aspectos o necesidades específicas de los estudiantes que optimizan sus procesos de aprendizaje y de participación. Los servicios y figuras que brindan apoyo son muy variados en los países, se organizan de forma muy diversa y tienen funciones distintas. Los más frecuentes son docentes con formación especializada, orientadores, psicólogos, intérpretes de señas, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, equipos psicopedagógicos o centros de recursos de carácter comunitario o distrital. Pueden ser internos o externos a los centros y depender del sector de educación o de otros sectores.

Sea cual sea la forma en que se organicen, los profesionales que realicen funciones de apoyo en cada país han de trabajar de forma colaborativa con los docentes, aportando cada uno sus conocimientos y experiencia para identificar y resolver conjuntamente los problemas educativos y atender de forma integral las necesidades de los estudiantes y sus familias.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, los apoyos se orientan principalmente a la prevención y la superación de las barreras que limitan o dificultan la participación y aprendizaje de los estudiantes. Se da prioridad al trabajo con docentes y familias para que cada vez sean más capaces de atender las necesidades de los niños y jóvenes, y se privilegia el apoyo directo a los estudiantes dentro del aula, promoviendo progresivamente la independencia del alumnado respecto de dichos apoyos.

Es importante resaltar que no hay una relación mecánica y unilateral entre la provisión de servicios de apoyo y los estudiantes con discapacidad. En primer lugar, no todos los estudiantes con discapacidad los requieren o, al menos, no de forma permanente a lo largo de su escolaridad.

En segundo lugar, la necesidad de ciertos apoyos depende de la capacidad de respuesta de las escuelas y los docentes a las necesidades de los estudiantes.

5.2.3. Equidad

Esta dimensión se refiere a la capacidad del sistema educativo para asegurar universalmente el principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, la calidad de los procesos educativos, y los resultados de aprendizaje. Desde un enfoque de derechos es fundamental avanzar hacia la igualdad de condiciones para que todos los estudiantes puedan, desarrollar plenamente sus potencialidades y alcanzar los máximos niveles de aprendizaje posibles.

Este principio tiene una significación muy especial en el sistema de información en desarrollo, al estar orientado a una población tradicionalmente invisibilizada o directamente ignorada, y a la cual no se le ha garantizado el derecho a una educación de calidad con igualdad de oportunidades.

La equidad supone proporcionar a cada estudiante los apoyos y recursos que requiere para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas, participar y aprender. Uno de los objetivos del sistema de información es identificar las necesidades de los estudiantes con discapacidad en términos de recursos materiales, humanos y tecnológicos y en qué medida estos requerimientos son atendidos en los sistemas educativos para asegurar la igualdad de condiciones con los demás. La disponibilidad de esta información es de gran relevancia para la toma de decisiones de políticas educativas y la provisión de recursos.

En esta dimensión se consideran dos categorías estrechamente vinculadas entre sí: una primera referida a la igualdad de oportunidades a la que tiene derecho la población con discapacidad; y una segunda que analiza las diferencias existentes al interior de este colectivo, verificando la presencia de desigualdades de orden geográfico, grupo étnico, origen étnico y de género.

Las categorías definidas son:

5.2.3.1. Igualdad de oportunidades. Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad (lo común) y de diferenciación (lo diverso). La educación debe tratar de forma diferenciada lo que es desigual en el origen para llegar a resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

Un trato diferenciado, que no sea discriminador o excluyente, significa no solo dar más a quién menos tiene sino también dar a cada quien los recursos que requiere, es decir personalizar las ayudas. Los estudiantes con discapacidad necesitan una serie de recursos materiales y equipamientos específicos, o medios de transporte que tienen que ser garantizados por la administración educativa u otros sectores de gobierno. Dados los altos índices de pobreza asociados a la discapacidad también será necesario contemplar otro tipo de ayudas como alimentación o becas, así como eliminar las barreras económicas que limitan su acceso y permanencia en los sistemas educativos, En este sentido es importante asegurar que los sistemas de protección consideren las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

5.2.3.2. Disparidad según características sociodemográficas. Una aproximación en relación a la equidad consiste en verificar si los progresos o desafíos nacionales identificados benefician o perjudican a las personas de una manera equivalente, o si se distribuyen entre la población

de forma tal que reproduce y/o agudiza desigualdades sociales fundadas en realidades que van más allá de lo estrictamente educativo. Esta categoría se refiere a la identificación de disparidades al interior de la población con discapacidad que denotan elementos discriminatorios en lo que atañe al ejercicio del derecho a la educación. Se consideran disparidades por género, zona de residencia y pertenencia étnica (OREALC/UNESCO Santiago, 2008).

5.2.4. Eficacia

La eficacia se refiere a la capacidad de los sistemas educativos para cumplir con sus objetivos y obligaciones y desempeñar sus funciones. Esta dimensión incorpora el análisis de los resultados, y de aspectos vinculados a los recursos humanos, las prácticas y la gestión curricular. Optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo implica brindar los recursos y apoyos necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con discapacidad, sino también dar respuesta a los requerimientos de los docentes para atenderlas, proporcionándoles, a través de la formación inicial y en servicio, las herramientas que les permitan identificar las ayudas y apoyos que tienen que ofrecer a los estudiantes con discapacidad.

Las categorías consideradas son:

5.2.4.1. Acceso y conclusión de estudios. Una de las condiciones básicas para hacer efectivo el derecho a la educación es el acceso a los servicios educativos como inicio de la trayectoria educativa. La posibilidad de contar con información de los niveles de acceso al sistema educativo permite dar cuenta de qué proporciones de la población está siendo atendida y, como complemento, el volumen de población que se encuentra excluida. El acceso es una condición necesaria pero insuficiente para asegurar el derecho a la educación, ya que no garantiza por sí mismo la permanencia en el sistema educativo, el aprendizaje y la culminación de la educación obligatoria (OREALC/UNESCO Santiago 2008). La conclusión de estudios se refiere al egreso y certificación de un determinado nivel educativo (primaria, secundaria o terciaria). En algunos países el requisito para la graduación o egreso es aprobar uno o varios exámenes, mientras que en otros es la acumulación de un determinado número de horas de estudio cursadas.

5.2.4.2. Docentes. La calidad de los docentes y el ambiente que generan en la sala de clase, excluidas las variables extraescolares, son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los países de la región enfrentan el desafío de implementar políticas y estrategias que garanticen que los docente cuenten con las competencias profesionales y éticas adecuadas, y los medios necesarios para hacer efectivo el derecho de todos los estudiantes a aprender y desarrollarse plenamente. A su vez, la educación inclusiva requiere la formación y contratación de docentes representativos de la diversidad presente en la sociedad (OREALC/UNESCO Santiago 2008).

De acuerdo a lo establecido por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) se define al personal docente como el número de personas oficialmente habilitadas, en régimen de dedicación plena o parcial, para orientar y encauzar la experiencia de aprendizaje de alumnos y estudiantes, cualesquiera que sea su calificación profesional. Queda excluido de esta definición el personal de educación que no tiene un cometido educativo directo (por ejemplo, directores o superiores de centros docentes que no imparten clases).

Según el UIS, debe considerarse como formación específica o especializada el personal que cuenta con formación inicial o especialización de postítulo relacionada con la educación especial en general o asociadas a las diferentes áreas como audición y lenguaje, ceguera, etc.

La formación continua hace referencia a la capacitación que reciben los docentes para fortalecer sus competencias profesionales y éticas que impacten en la mejora de la calidad del trabajo docente. Atendiendo el alcance del SIRIED las temáticas de capacitación que son de interés se vinculan a la atención a la diversidad, educación inclusiva, conocimiento de las diferentes discapacidades, identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, trabajo colaborativo, entre otros.

5.2.5. Eficiencia

La eficiencia está relacionada con el uso responsable de los recursos públicos destinados a la educación, alcanzando los máximos resultados con los mínimos recursos posibles, y los modelos de gestión de éstos. También abarca la gestión institucional, analizando los mecanismos de participación de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias), y las alianzas con la comunidad a través de autoridades locales, sector privado y ONGs.

Se consideran dos categorías:

5.2.5.1. Trayectorias educativas: Uno de los objetivos del sistema de información es conocer la situación educativa de los estudiantes con discapacidad, lo cual significa obtener información no solo sobre su acceso a la educación sino también sobre sus biografías escolares (repetición, atraso escolar, ingreso tardío, abandono escolar). La trayectoria educativa es el camino teórico o deseable que cada estudiante debiera recorrer a través del sistema educativo, que no necesariamente da cuenta del recorrido educativo de cada cual (Terigi F., citada en Blanco, Hirmas y Eroles, 2009). Esta trayectoria puede verse alterada por el ingreso tardío, la repetición que conducen al atraso escolar y, en muchos casos, al abandono.

5.2.5.2. Gestión institucional: avanzar hacia una educación de calidad para todos exige un nuevo modelo de escuela y el desarrollo de políticas que faciliten su puesta en práctica. Se requieren cambios en la cultura, organización y prácticas educativas de las escuelas que permitan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes; la construcción de comunidades de aprendizaje y de colaboración; y la apertura de las escuelas a las familias y la comunidad.

El siguiente gráfico intenta representar este modelo de análisis:



6. Indicadores

La identificación de los indicadores relevantes y significativos que respondan a las necesidades y preocupaciones enunciadas en cada una de las categorías de las dimensiones del modelo de análisis, no fue tarea sencilla. Como se ha comentado en apartados anteriores, los indicadores considerados relevantes y pertinentes en cada temática indagada, se sometieron a varias instancias de validación y análisis de factibilidad. Como resultado de ese proceso, fueron seleccionados para integrar el sistema de información 42 indicadores, de los cuales 23 son cuantitativos y 19 cualitativos.

Es importante reiterar que los indicadores que se proponen complementan el sistema de indicadores definido por OREALC/UNESCO Santiago para evaluar la calidad de la Educación para Todos, focalizados específicamente en una población tradicionalmente invisibilizada o directamente ignorada en los sistemas de estadísticas e información; indicadores que nos permitirán construir una mirada más amplia e integral sobre la situación educativa de la población con discapacidad y monitorear de forma más precisa los avances en relación con los objetivos de Educación para Todos.

Asociados a cada dimensión y categoría se pueden observar indicadores cualitativos exclusivamente (Ejemplo: Dimensión: relevancia- Categoría: fines y contenidos de la educación); indicadores cuantitativos exclusivamente (ejemplo: Dimensión: eficacia- Categoría: acceso y conclusión); o una combinación de ambos (ejemplo: Dimensión: pertinencia- Categoría: atención a la diversidad). Cuando la temática lo permite se proponen indicadores de distinta naturaleza (cualitativo-cuantitativo) para obtener diferentes puntos de vista e introducir la triangulación de la información. Así por ejemplo, en la categoría atención a la diversidad, de la dimensión pertinencia, se indaga la presencia de normativa que asegure el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación inclusiva (indicador cualitativo N° 5) y se contrasta con el porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en las escuelas regulares del sistema (indicador cuantitativo N° 9). Esto permite identificar la distancia entre el nivel declarativo y la realidad.

Un desafío no menor es la disponibilidad de datos para construir los indicadores propuestos. En función de los antecedentes descritos en apartados anteriores y de los indicadores seleccionados, se han diseñado los instrumentos de recolección a ser utilizados en las encuestas que se apliquen en los ministerios de educación de los países de la región. Las oficinas de estadística de los ministerios de educación de los países, en la medida de las necesidades, deberán introducir en sus propios acopios o sistemas de captura las modificaciones indispensables para responder a estos requerimientos. La única temática incorporada en este sistema que no puede ser respondida por los sistemas de estadística educativa es la referida a la estimación de la población con discapacidad excluida del sistema educativo, siendo la fuente de consulta los censos de población o encuestas específicas. Al respecto es importante destacar la inclusión de la discapacidad, por primera vez, como tema de interés en la revisión de los Principios y Recomendaciones para los Censos de Población para el Programa Mundial de Censos de Población y Vivienda del Año 2000.

A continuación se presenta una matriz con las dimensiones, categorías e indicadores que componen el sistema de información y se desarrollan cada uno de los indicadores atendiendo

sus especificidades en tanto sean cuantitativos (definición, propósito, método de cálculo, datos requeridos, fuentes estadísticas, desagregación) o cualitativos (propósito, descriptores).

6.1. Matriz de indicadores

DIMENSIONES	CATEGORIAS	INDICADORES
RELEVANCIA	Fines y contenidos de la educación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se reconoce que los fines y objetivos generales de la educación son los mismos para todos los estudiantes. 2. El currículo común es el referente para la educación de todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación. 3. Existe un currículo con una orientación inclusiva que considera la diversidad de necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.
PERTINENCIA	Atención a la diversidad	<ol style="list-style-type: none"> 4. Se garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás. 5. Se asegura el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación inclusiva en todos los niveles de enseñanza. 6. Se promueve el acceso de los niños y las niñas con discapacidad a los servicios y programas de atención y educación de la primera infancia. 7. Se promueve el desarrollo de propuestas metodológicas que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes 8. En los procedimientos de evaluación y promoción se consideran las necesidades y características particulares de los estudiantes con discapacidad 9. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en la educación regular, por nivel educativo. 10. Número de organizaciones de la sociedad civil que participan en la promoción y protección del derecho a la educación de las personas con discapacidad.
	Accesibilidad/adaptabilidad	<ol style="list-style-type: none"> 11. Se garantiza el aprendizaje de códigos de comunicación aumentativos, alternativos y/o complementarios al lenguaje oral y escrito para asegurar el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. 12. Existen criterios y orientaciones para el diseño universal en la construcción de edificios escolares. 13. Porcentaje de edificios escolares con diseño universal o adaptaciones en su infraestructura que garanticen la accesibilidad física a todos. 14. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que reciben los equipamientos y materiales específicos que necesitan para su participación y accesibilidad al currículo, por nivel educativo. 15. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que acceden a los códigos de comunicación complementarios y/o alternativos al lenguaje oral y escrito que necesitan para garantizar el acceso a la información, la participación y el aprendizaje, por nivel educativo. 16. Se definen procedimientos para identificar las barreras y las necesidades de apoyo y de recursos que requieren los estudiantes con discapacidad.

PERTINENCIA	Servicios de apoyo	<p>17. Existen servicios de apoyo con una orientación inclusiva para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.</p> <p>18. Porcentaje de establecimientos de educación regular que incluyen estudiantes con discapacidad y reciben servicios de apoyo, por nivel educativo.</p>
EQUIDAD	Igualdad de oportunidades	<p>19. Existen políticas intersectoriales para garantizar la igualdad de condiciones de las personas con discapacidad en el pleno ejercicio del derecho a la educación.</p> <p>20. Se identifican las barreras económicas y se adoptan políticas y medidas para garantizar la gratuidad de la educación para las personas con discapacidad.</p> <p>21. Porcentaje de estudiantes con discapacidad beneficiarios de servicio de transporte, becas y alimentación, según tipo de discapacidad.</p> <p>22. Porcentaje de establecimientos de educación regular que atienden estudiantes con discapacidad, por tipo de gestión y nivel educativo.</p> <p>23. Porcentaje de establecimientos de educación de jóvenes y adultos que atienden estudiantes con discapacidad, por tipo de gestión y nivel educativo.</p> <p>24. Tasa específica de matrícula por edad de la población con discapacidad de 0 a 24 años.</p>
	Disparidad según características socio-demográficas	<p>25. Distribución porcentual según género de los y las estudiantes con discapacidad, por tipo de discapacidad.</p> <p>26. Relación entre los estudiantes con discapacidad según género y el total de varones y mujeres matriculados en el sistema, por nivel educativo.</p> <p>27. Relación entre los estudiantes con discapacidad y el total de estudiantes matriculados en las zonas urbana y rural, por nivel educativo.</p> <p>28. Relación entre los estudiantes matriculados con discapacidad por cada mil estudiantes matriculados en el sistema educativo según pertenencia étnica y género, por nivel educativo.</p>
EFICACIA	Acceso y conclusión de estudios	<p>29. Número de estudiantes con discapacidad, por cada mil estudiantes matriculados en el sistema educativo, por nivel educativo y tipo de discapacidad.</p> <p>30. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes matriculados en el sistema educativo formal y no convencional, por edad simple para el grupo de 0 a 6 años.</p> <p>31. Número de graduados con discapacidad por cada mil graduados del sistema educativo, por nivel educativo y tipo de discapacidad.</p>

EFICACIA	Docentes	<p>32. Porcentaje de docentes que reciben formación continua relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, por nivel educativo.</p> <p>33. Porcentaje de docentes con discapacidad, por nivel educativo y tipo de discapacidad.</p> <p>34. La formación de los docentes incluye competencias para la atención a la diversidad y el desarrollo de la educación inclusiva.</p>
EFICIENCIA	Trayectorias educativas	<p>35. Porcentaje de estudiantes con discapacidad aprobados, reprobados y que abandonaron el sistema educativo, por nivel educativo y tipo de discapacidad.</p> <p>36. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular, en condición de repetidores, por nivel educativo.</p> <p>37. Estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular, atrasados 2 o más grados.</p> <p>38. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que se matriculan en centros de educación especial después de haber transitado por la educación regular, según tipo de discapacidad.</p>
	Gestión institucional	<p>39. Se promueve el desarrollo de proyectos educativos institucionales con una orientación inclusiva.</p> <p>40. Se garantiza la participación de todos los estudiantes en la toma de decisiones.</p> <p>41. Se establecen instancias para la participación de las familias.</p> <p>42. Se promueve la participación de la comunidad para atender la diversidad de los estudiantes.</p>

6.2 Especificaciones técnicas

Dimensión: Relevancia

Categoría: Fines y contenidos de la educación

1. Indicador: *Se reconoce que los fines y objetivos generales de la educación son los mismos para todos los estudiantes.*

Propósito:

El propósito de este indicador es comprobar si los fines de la educación y los objetivos generales de cada nivel educativo son el referente para la educación de los estudiantes con discapacidad independientemente de donde estén escolarizados.

2. Indicador: *El currículo común es el referente para la educación de todos los estudiantes.*

Propósito:

Monitorear si los países cuentan con un currículo como referente para la educación de todos los estudiantes con las diversificaciones o ajustes que sean necesarios, o si tienen currículos diferenciados para las personas con discapacidad o centros de educación especial. Desde la perspectiva de la inclusión es necesario eliminar los currículos paralelos o diferenciados para ciertos grupos de población.

3. Indicador: *Existe un currículo con una orientación inclusiva que considera la diversidad de necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.*

Propósito:

El propósito de este indicador es valorar si los currículos de los países tienen una orientación inclusiva que permita la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Metodología:

Se definen los siguientes descriptores:

- 3.1. El currículo considera aprendizajes para el desarrollo equilibrado de las diferentes capacidades y múltiples inteligencias.
- 3.2. El currículo desarrolla la comprensión, respeto y valoración de la diversidad.
- 3.3. El currículo promueve aprendizajes para la construcción de la propia identidad.
- 3.4. El currículo promueve valores de solidaridad, cooperación, y entendimiento mutuo como fundamento de la convivencia.
- 3.5. El currículo promueve el conocimiento y vivencia de los derechos humanos y de la igualdad de derechos de todos los grupos dentro de la sociedad.
- 3.6. El currículo promueve la interculturalidad y el bilingüismo.

Dimensión: Pertinencia

Categoría: Atención a la diversidad

4. Indicador: *Se garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás.*

Propósito:

Verificar si las legislaciones y normativas nacionales y/o de los estados son explícitas en relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás, y si se adoptan medidas y mecanismos de exigibilidad y vigilancia del cumplimiento de este derecho.

Metodología:

Se proponen como descriptores:

- 4.1. Se establece el derecho de todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad a recibir una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida.
- 4.2. Se establece el derecho de las personas con discapacidad a una educación obligatoria y gratuita.
- 4.3. Existen instancias y procedimientos para hacer exigible el derecho a la educación.

4.4. Existen mecanismos para monitorear el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

5. Indicador: *Se asegura el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación inclusiva en todos los niveles de enseñanza*

Propósito:

Evaluar los avances de los países en relación con el desarrollo de normativas y políticas de educación inclusiva que hagan efectivo el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas regulares de su comunidad.

Metodología:

Se proponen como descriptores:

- 5.1. Se adopta un enfoque amplio de la educación inclusiva.
- 5.2. Existe una política y planes para el desarrollo de establecimientos educativos inclusivos en todos los niveles de enseñanza.
- 5.3. Se establece que las personas con discapacidad accedan a escuelas regulares de la comunidad en que viven.
- 5.4. Existen normativas para prohibir y sancionar la discriminación en educación, considerando de forma explícita la discriminación del sistema regular por motivos de discapacidad.

6. Indicador: *Se promueve el acceso de los niños y niñas con discapacidad a los servicios y programas de atención y educación de la primera infancia*

Propósito:

Verificar los avances de los países en el desarrollo de políticas de educación y cuidado de la primera infancia que consideren como una prioridad la atención de los niños y niñas con discapacidad y los apoyos que requieren, dado que estos años son especialmente críticos para compensar tempranamente sus dificultades y facilitar su inclusión educativa a lo largo de su trayectoria escolar.

Metodología:

Se definen los siguientes descriptores:

- 6.1. Se reconoce en la legislación y políticas la importancia de la atención y educación en la primera infancia de los niños y niñas con discapacidad.
- 6.2. Existen servicios para la identificación temprana de las necesidades de los niños y niñas con discapacidad y su oportuna derivación a programas y servicios de atención y educación de la primera infancia.
- 6.3. Se definen programas y acciones para la toma de conciencia de los padres, autoridades y público en general respecto de la importancia de la atención y educación de la primera infancia por su impacto en el desarrollo de los niños.

7. Indicador: *Se promueve el desarrollo de propuestas metodológicas que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.*

Propósito:

Indagar si las políticas y orientaciones de la administración educativa promueven el desarrollo de diseños universales de aprendizaje que permitan la participación de todos los estudiantes sin perder de vista las necesidades de cada uno. La mera existencia de políticas al respecto no asegura el desarrollo de escuelas y prácticas inclusivas pero es un indicador de la prioridad y significado que se le da a la inclusión desde el ámbito de las administraciones educativas.

Metodología:

Se utilizan los siguientes descriptores:

- 7.1. Se brindan orientaciones para el desarrollo de diseños universales de aprendizaje que sean pertinentes a las necesidades educativas de todos los estudiantes.
- 7.2. Se promueve la utilización de una diversidad de métodos y de materiales que permitan diferentes formas de presentación, expresión y participación de los estudiantes con discapacidad.
- 7.3. Se potencia una pedagogía centrada en los estudiantes y el aprendizaje cooperativo.
- 7.4. Se promueve el desarrollo de un clima emocional y relacional positivo.

8. Indicador: *En los procedimientos de evaluación y promoción se consideran las necesidades y características particulares de los estudiantes con discapacidad.*

Propósito:

Conocer en qué medida los procesos de evaluación y los criterios de promoción consideran las necesidades y requerimientos de los estudiantes con discapacidad para que estén en igualdad de condiciones con los demás.

Metodología:

Se proponen los siguientes descriptores

- 8.1. Se enfatiza la importancia de evaluar las potencialidades de los estudiantes con discapacidad y no solo sus dificultades.
- 8.2. Se brindan los recursos y ayudas para garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad en los procesos evaluativos en igualdad de condiciones, como por ejemplo dar más tiempo, la utilización de códigos como lengua de señas y recursos como máquinas Braille o computadores adaptados.
- 8.3. En los criterios de promoción y certificación se considera la situación particular de los estudiantes con discapacidad, sin que esto conlleve bajas expectativas respecto de sus posibilidades, y, garantizando la igualdad de oportunidades en la trayectoria escolar.
- 8.4. Se promueve la utilización de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación que se adapten a los distintos estilos, capacidad y posibilidades de expresión de los estudiantes.

9. Indicador: *Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular, por nivel educativo.*

Definición:

Proporción de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en un nivel educativo determinado, respecto del total de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel, expresada como porcentaje.

Propósito:

Evaluar los avances de los países en relación con el derecho de los estudiantes a educarse en las escuelas regulares de la comunidad, sin ser discriminados por motivos de discapacidad. El complemento de este indicador permitirá conocer el volumen de estudiantes escolarizados en escuelas especiales. Este indicador da cuenta de la prioridad que asignan los países a la educación inclusiva y de los esfuerzos que es preciso realizar para que haya disponibilidad de plazas suficientes en las escuelas regulares para los estudiantes con discapacidad.

Método de cálculo:

$$\%MD(ER)_n^t = \frac{MD(ER)_n^t}{MD_n^t} * 100$$

Donde:

$\%MD(ER)_n^t$: Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en nivel «n» en el año escolar «t»

$MD(ER)_n^t$: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en nivel «n», en el año escolar «t»

MD_n^t : Número total de estudiantes con discapacidad matriculados en nivel «n» en las modalidades regular y especial, en el año escolar «t»

t : año escolar

n : nivel educativo. No se incluye niveles 4, 5 y 6 de la clasificación respectiva

Desagregación:

En la medida que las estadísticas lo permitan el indicador deberá desglosarse por tipo de discapacidad para identificar que estudiantes con discapacidad son los más excluidos.

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación de los países de América latina.

Datos requeridos:

Estudiantes con discapacidad matriculados por nivel en la educación regular y en la educación especial.

Para la construcción por tipo de discapacidad se necesita el número de estudiantes matriculados en cada modalidad por nivel educativo y tipo de discapacidad.

10. Indicador: *Número de organizaciones de la sociedad civil que participan en la promoción y protección del derecho a la educación de las personas con discapacidad.*

Propósito:

Dar cuenta del nivel de compromiso de la sociedad civil en la promoción, protección y defensa del derecho a la educación de las personas con discapacidad. La disponibilidad de un directorio de organizaciones permitirá no solo cuantificar las organizaciones sino también conocer el tipo de acciones que realizan y las alianzas que se pueden establecer con la sociedad civil.

Método de cálculo:

$COSC^t$: número de organizaciones de la sociedad civil que participan en la promoción y protección del derecho a la educación de las personas con discapacidad en el año «t».

t: año escolar

Fuente:

Registros de Organizaciones de la Sociedad Civil o de Organizaciones No Gubernamentales de los países.

Consejos Nacionales de Discapacidad

Informantes clave nacionales

Desagregación:

Por actividad/servicio de las instituciones (pendiente de categorizar).

Categoría: Accesibilidad/adaptabilidad

11. Indicador: *Se garantiza el aprendizaje de códigos de comunicación aumentativos, alternativos y/o complementarios al lenguaje oral y escrito para asegurar el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.*

Propósito:

Verificar si existen políticas explícitas orientadas a garantizar el derecho de los estudiantes a aprender otros códigos de comunicación complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito, y si se adoptan medidas para la enseñanza de estos códigos. El aprendizaje de estos códigos constituye un elemento esencial para participar y aprender, y hacer efectivo el derecho a la educación.

Metodología:

Se definen los siguientes descriptores

- 11.1. En el currículo se contempla el aprendizaje de otros códigos de comunicación alternativos o complementarios del lenguaje oral y escrito.
- 11.2. Existe una política para garantizar el aprendizaje de códigos de comunicación alternativos o complementarios del lenguaje oral y escrito.
- 11.3. Se adoptan medidas para contar con docentes, incluidos docentes con discapacidad, formados en lenguaje de señas, especialistas en Braille, y otros sistemas de comunicación.

12. Indicador: *Existen criterios y orientaciones para el diseño universal en la construcción de edificios escolares.*

Propósito:

Este indicador tiene como finalidad indagar si las disposiciones o medidas normativas aseguran la accesibilidad y la movilidad autónoma en los centros educativos.

Metodología: Se definen los siguientes descriptores

- 12.1. Se definen normas y/o medidas para garantizar que las nuevas construcciones escolares reúnan las condiciones de accesibilidad para todos, con especial atención a los requerimientos de la población con discapacidad.
- 12.2. Se adoptan medidas para garantizar la accesibilidad en las construcciones escolares actuales.
- 12.3. Se proporcionan incentivos para la construcción/adecuación de edificios escolares accesibles a todos.

13. Indicador: *Porcentaje de edificios escolares con diseño universal o adaptaciones en su infraestructura que garanticen la accesibilidad física a todos.*

Definición:

Es la relación, expresada en porcentaje, entre el número de edificios escolares que cumplen cada una de las condiciones arquitectónicas definidas en la normativa del país y el total de edificios escolares.

Propósito:

Evaluar los progresos en relación con la accesibilidad a los edificios escolares y a los diferentes espacios educativos, considerando las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Método de cálculo:

$$\%CE_a^t = \frac{CE_a^t}{CE^t} * 100$$

Donde:

$\%CE_a^t$: Porcentaje de edificios escolares que cumplen con las condiciones arquitectónicas definidas, en el año escolar «t»

CE_a^t : Número de edificios escolares que cumplen con las condiciones arquitectónicas «a» en el año escolar «t»

CE^t : Número total de edificios escolares en el año escolar «t»

«t» año escolar

«a» condición arquitectónica:

- * Vías de acceso adecuadas
- * Baños adecuados/adaptados
- * Adaptaciones al interior de los centros

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación de los países de América latina.

Datos requeridos:

Número total de edificios escolares (todos los niveles y modalidades), según cumplimiento de las condiciones arquitectónicas definidas.

14. Indicador: *Porcentaje de estudiantes con discapacidad que reciben los equipamientos y materiales específicos que necesitan para su participación y accesibilidad al currículo, por nivel educativo.*

Definición

Es la relación, expresada en porcentaje, entre el número de estudiantes con discapacidad matriculados en un determinado nivel educativo que reciben los equipamientos y materiales específicos y el total de estudiantes con discapacidad matriculados en ese nivel que los requieren.

Propósito:

El propósito de este indicador es dar cuenta de la capacidad de respuesta de los sistemas educativos a las necesidades de los estudiantes con discapacidad en términos de equipamientos y materiales que aseguren su autonomía, su participación y aprendizaje en igualdad de condiciones con los demás. Este indicador permite identificar la brecha entre necesidades potenciales y las realmente atendidas.

Método de cálculo:

$$\%MD(AE)_{q,n}^t = \frac{MD(AE)_{q,n}^t}{MD(NE)_{q,n}^t} * 100$$

Donde:

$\%MD(AE)_{q,n}^t$: Porcentaje de estudiantes con discapacidad que reciben los equipamientos y materiales específicos, por tipo de equipamiento «q» y nivel educativo «n» en el año escolar «t»

$MD(AE)_{q,n}^t$: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en nivel educativo «n» que reciben (acceden) los equipamientos y materiales específicos «q» en el año escolar «t»

$MD(NE)_{q,n}^t$: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en nivel «n» que necesitan equipamientos y materiales específicos «q», en el año escolar «t»

t: año escolar

n: nivel educativo

q: tipo de equipamiento

- * Mobiliario adaptado
- * Computadoras adaptadas
- * Software específico
- * Materiales en sistema Braille u otros códigos y formatos
- * Otros

Nota: un mismo estudiante se contabilizará tantas veces como equipamientos reciba y requiera. Se deben considerar los alumnos matriculados en todas las modalidades.

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación de los países de América latina.

Datos requeridos:

Número de estudiantes con discapacidad que necesitan cada uno de los equipamientos y materiales específicos definidos, por nivel educativo.

Número de estudiantes con discapacidad que reciben cada uno de los equipamientos y materiales específicos definidos, por nivel educativo.

15. Indicador: *Porcentaje de estudiantes con discapacidad que acceden a códigos de comunicación complementarios o alternativos al lenguaje oral y/o escrito que necesitan para garantizar el acceso a la información, la participación y el aprendizaje, por nivel educativo.*

Definición:

Es la relación, expresada como porcentaje, entre el número de estudiantes con discapacidad matriculados en un determinado nivel educativo que acceden a los códigos de comunicación complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito, con respecto al total de estudiantes con discapacidad matriculados en ese nivel que los requieren.

Propósito:

Monitorear en qué medida los estudiantes que requieren aprender un código complementario o alternativo al lenguaje oral y escrito tienen acceso al aprendizaje de los mismos. Este indicador permite identificar la brecha entre necesidades potenciales y las realmente atendidas

Método de cálculo:

$$\%MD(ACC)_{c,n}^t = \frac{MD(ACC)_{c,n}^t}{MD(NCC)_{c,n}^t} * 100$$

Donde:

$\%MD(ACC)_{c,n}^t$: Porcentaje de estudiantes con discapacidad que acceden a códigos de comunicación complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito por tipo de código «c» y nivel educativo «n» en el año escolar «t»

$MD(ACC)_{c,n}^t$: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en nivel educativo «n» que acceden a códigos de comunicación complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito por tipo de código «c» en el año escolar «t»

$MD(NCC)_{c,n}^t$: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en nivel «n» que necesitan acceder a códigos de comuni-

cación complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito por tipo de código «c», en el año escolar «t»

t: año escolar

n: nivel educativo

c: tipo de código

- * Lengua de señas
- * Sistema Braille
- * Código de comunicación total
- * BLISS
- * Otros

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación de los países de América latina.

Datos requeridos:

Número de estudiantes con discapacidad que requieren acceder a alguno de los códigos de comunicación complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito definidos, por nivel educativo.

Número de estudiantes con discapacidad que acceden a alguno de los códigos de comunicación complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito definidos, por nivel educativo.

16. Indicador: *Se definen procedimientos para identificar las barreras y las necesidades de apoyo y de recursos que requieren los estudiantes con discapacidad.*

Propósito:

Este indicador da cuenta del grado de institucionalización de los procedimientos para identificar las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad así como las necesidades de apoyo y los recursos que deben proveerse para asegurar su plena participación y aprendizaje.

Metodología:

Se utilizan los siguientes descriptores:

16.1 Se proporcionan orientaciones e instrumentos para identificar las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender.

16.2 Se brindan orientaciones e instrumentos para identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad.

Categoría: Servicios de apoyo

17. Indicador: *Existen servicios de apoyo con una orientación inclusiva para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.*

Propósito:

El propósito del indicador es identificar la existencia de normas y orientaciones que regulan el funcionamiento de los servicios de apoyo con una orientación inclusiva.

Metodología:

Se definen los siguientes descriptores:

- 17.1 Las normas que regulan el funcionamiento, estructura y organización de los servicios de apoyo favorecen la plena inclusión.
- 17.2 Se enfatiza la necesidad de brindar apoyo a los estudiantes dentro de las aulas.
- 17.3 Se orienta que los profesionales de apoyo trabajen con la escuela en su conjunto, incluyendo a los docentes y familias.
- 17.4. Se promueve y generan condiciones para la adopción de modelos de trabajo colaborativo entre los equipos de apoyo y los docentes regulares.
- 17.5 Se promueve la reconversión de los centros de educación especial en centros de recursos y de apoyo a las escuelas y la comunidad.

18. Indicador: *Porcentaje de establecimientos de educación regular que incluyen estudiantes con discapacidad y reciben servicios de apoyo, por nivel educativo.*

Definición:

Es la relación, expresada como porcentaje, entre el número de establecimientos de educación regular de un determinado nivel que incluyen estudiantes con discapacidad y reciben servicios de apoyo, y el total de establecimientos regulares que incluyen estudiantes con discapacidad y necesitan recibir servicios de apoyo

Propósito:

El propósito de este indicador es dar cuenta de la capacidad de respuesta de los sistemas educativos de brindar apoyo a las escuelas que lo requieren para atender la diversidad y las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Este indicador permite identificar los esfuerzos que es preciso realizar para ofrecer apoyo a las escuelas con mayores necesidades.

Método de cálculo:

$$\%ER(MD)_n^{RSA, t} = \frac{ER(MD)_n^{RSA, t}}{ER(MD)_n^{NSA, t}} * 100$$

Donde:

$\%ER(MD)_n^{RSA, t}$: Porcentaje de establecimientos de educación regular de nivel «n» que atienden estudiantes con discapacidad y reciben servicios de apoyo en el año escolar «t»

$ER(MD)_n^{RSA, t}$: Número de establecimientos de educación regular de nivel «n» que atienden estudiantes con discapacidad y reciben servicios de apoyo en el año escolar «t»

$ER(MD)_n^{NSA, t}$: Número de establecimientos de educación regular de nivel «n» que atienden estudiantes con discapacidad y requieren servicios de apoyo en el año escolar «t»

n: nivel educativo

t : año escolar

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación de los países de América latina.

Datos requeridos:

Número de establecimientos de educación regular que incluyen estudiantes con discapacidad y requieren servicios de apoyo, por nivel educativo.

Número de establecimientos de educación regular que incluyen estudiantes con discapacidad y reciben servicios de apoyo, por nivel educativo.

Desagregación:

Por tipo de organización de los servicios de apoyo.

Dimensión: Equidad

Categoría: Igualdad de oportunidades

19. Indicador: *Existen políticas intersectoriales para garantizar la igualdad de condiciones de las personas con discapacidad en el pleno ejercicio del derecho a la educación.*

Propósito:

El propósito del indicador es informar sobre la existencia y alcance de políticas intersectoriales que garanticen la atención integral de las necesidades de las personas con discapacidad y la igualdad de condiciones para acceder a la educación, participar y aprender.

20. Indicador: *Se identifican las barreras económicas y se adoptan políticas y medidas para garantizar la gratuidad de la educación para las personas con discapacidad.*

Propósito:

Evaluar los avances de los países en garantizar una educación gratuita a las personas con discapacidad, especialmente en el caso de los niños y jóvenes en situación de pobreza y vulnerabilidad.

21. Indicador: *Porcentaje de estudiantes con discapacidad beneficiarios de servicio de transporte, becas y alimentación, según tipo de discapacidad.*

Definición:

Es el porcentaje de estudiantes con una determinada discapacidad que se benefician de servicios de transporte, becas o alimentación.

Propósito:

Este indicador informa sobre el volumen de estudiantes con discapacidad que están recibiendo ayudas para asegurar la igualdad de oportunidades. Este indicador también permite identificar los esfuerzos que es necesario realizar para atender las necesidades de todos los estudiantes y valorar el impacto de las medidas adoptadas en el acceso y permanencia en el sistema educativo de los estudiantes con discapacidad.

Método de cálculo:

$$\%MD(BS)_{s,d}^t = \frac{MD(BS)_{s,d}^t}{MD_d^t} * 100$$

Donde:

$\%MD(BS)_{s,d}^t$: Porcentaje de estudiantes con discapacidad beneficiarios de servicios de transporte, becas o alimentación, según tipo de discapacidad «d» en el año escolar «t»

$MD(BS)_{s,d}^t$: Número de estudiantes con discapacidad beneficiarios de servicios de transporte, becas o alimentación, por tipo de discapacidad «d», en el año escolar «t»

MD_d^t : Número de estudiantes según tipo de discapacidad «d» en el año escolar «t»

t : año escolar

d : tipo de discapacidad

s : tipo de servicio

* Transporte

* Beca

* Alimentación

Desagregación:

Por modalidad

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación de los países de América latina. Oficinas de Estadísticas de Ministerios responsables de las políticas sociales y Consejos Nacionales de Discapacidad.

Datos requeridos:

Número total de estudiantes con discapacidad por tipo de discapacidad y por modalidad.

Número de estudiantes con discapacidad que reciben servicios de transporte, becas o alimentación, por tipo de discapacidad y por modalidad.

22. Indicador: *Porcentaje de establecimientos de educación regular que atienden estudiantes con discapacidad, por tipo de gestión y nivel educativo.*

Propósito:

Este indicador permite valorar en qué medida las escuelas de educación regular acogen a los niños y jóvenes con discapacidad, y los esfuerzos que es preciso realizar para que todas las escuelas acojan la diversidad.

Definición:

Es la relación, expresada como porcentaje, entre los establecimientos de educación regular correspondientes a un determinado tipo de gestión y nivel educativo que atienden estudiantes con discapacidad con respecto al total de establecimientos de educación regular de ese tipo de gestión y nivel.

Método de cálculo:

$$\%ER(MD)_{n,p}^t = \frac{ER(MD)_{n,p}^t}{ER_{n,p}^t} * 100$$

Donde:

$ER(MD)_{n,p}^t$: Porcentaje de establecimientos de educación regular que atienden estudiantes con discapacidad, de nivel «n» y tipo de gestión «p» en el año escolar «t».

$ER(MD)_{n,p}^t$: Número de establecimientos de educación regular que atienden estudiantes con discapacidad, de nivel «n» y tipo de gestión «p» en el año escolar «t».

$ER_{n,p}^t$: Número total de establecimientos de educación regular de nivel «n» y tipo de gestión «p» en el año escolar «t».

t: año escolar

n: nivel educativo

p: tipo de gestión

Desagregación:

Por ubicación o zona geográfica: urbano-rural

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación de los países de América latina.

Datos requeridos:

Número total de establecimientos de educación regular por nivel, tipo de gestión y zona.

Número de establecimientos de educación regular que atienden estudiantes con discapacidad, por nivel, tipo de gestión y zona.

23. Indicador: *Porcentaje de establecimientos de educación de jóvenes y adultos que atienden estudiantes con discapacidad, por tipo de gestión y nivel educativo.*

Definición:

Es la relación del número de establecimientos de educación de jóvenes y adultos de un determinado tipo de gestión y nivel educativo que atienden estudiantes con discapacidad con respecto del número total de establecimientos de educación de jóvenes y adultos de ese tipo de gestión y nivel, expresado en porcentaje.

Propósito:

Este indicador complementa el anterior y permite valorar en qué medida los establecimientos orientados a los jóvenes y adultos están abiertos a recibir personas con discapacidad.

Método de cálculo:

$$\%EJA(MD)_{n,p}^t = \frac{EJA(MD)_{n,p}^t}{EJA_{n,p}^t} * 100$$

Donde:

$\%EJA(MD)_{n,p}^t$: Porcentaje de establecimientos de educación de jóvenes y adultos que atienden estudiantes con discapacidad de nivel «n» y tipo de gestión «p», en el año escolar «t»

$EJA(MD)_{n,p}^t$: Número de establecimientos de educación de jóvenes y adultos que atienden estudiantes con discapacidad de nivel «n» y tipo de gestión «p», en el año escolar «t»

$EJA_{n,p}^t$: Número total de establecimientos de jóvenes y adultos de nivel «n» y tipo de gestión «p», en el año escolar «t»

t: año escolar

n: nivel educativo

p: tipo de gestión

Desagregación:

Por ubicación o zona geográfica: urbano-rural

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación de los países de América latina.

Datos requeridos:

Número total de establecimientos de educación de jóvenes y adultos por nivel, tipo de gestión y zona.

Número de establecimientos de educación de jóvenes y adultos que atienden estudiantes con discapacidad, por nivel, tipo de gestión y zona.

24. Indicador: *Tasa específica de matrícula por edad de la población con discapacidad de 0 a 24 años.*

Definición:

Es el porcentaje de la población con discapacidad de 0 a 24 años matriculada en el sistema educativo, independientemente del nivel y de la modalidad.

Propósito:

Mostrar el grado de participación en la educación de una cohorte de edad específica de la población con discapacidad. El complemento permite conocer el porcentaje de las personas con discapacidad excluidas del sistema educativo. La comparación con la tasa de escolarización para una edad específica de la población total contribuirá a la descripción de la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en el sistema educativo de la población con discapacidad. Es importante destacar que su construcción exige contar con datos provenientes de censos de población o encuestas de hogares que incluyan información sobre la población que presenta discapacidad estén o no escolarizadas.

Método de cálculo:

$$TEMD_e^t = \frac{MD_e^t}{PD_e^t} * 100$$

Donde:

$TEMD_e^t$: Tasa específica de matrícula por edad de la población con discapacidad, en el año escolar «t»

MD_e^t : Número de estudiantes con discapacidad, de edad «e», en el año escolar «t»

PD_e^t : Población con discapacidad, de edad «e», en el año escolar «t»

e: edad simple del grupo de 0 a 24 o grupos quinquenales

t: año escolar

Nota: para la población menor a 3 años incluir todo tipo de atención educativa (formal y no convencional)

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación.

ONEs (Oficinas de Estadística Nacionales) u oficinas similares responsables de la ejecución de los censos nacionales de población y de las encuestas de hogares y similares.

Datos requeridos:

Estudiantes con discapacidad matriculados en todas las modalidades y niveles de enseñanza por edades simples o grupos quinquenales de edad.

Población general (escolarizada y no escolarizada) que presenta discapacidad, por edades simples o grupos quinquenales de edad.

Categoría: Disparidad según características socio-demográficas

Propósito: Los indicadores de esta categoría tienen como finalidad identificar las desigualdades en el acceso a la educación al interior de la población con discapacidad, en función del género, zona de residencia y pertenencia étnica.

Para medir la presencia de inequidad entre dos subpoblaciones se utilizan los índices de paridad, como es el caso del índice de paridad de género en el acceso a la educación o el índice de paridad en la matriculación entre áreas urbana y rural. La construcción de índices de paridad al interior de la población con discapacidad en relación con el género, la zona de residencia o la pertenencia étnica, exige contar con datos de la población total con discapacidad (escolarizada y no escolarizada), desagregados por género, zona de residencia y otras variables socio-demográficas.

Considerando que en general los países de la región no tienen esta información, se propone un conjunto de indicadores que nos aproximen, a partir del análisis comparado, a la existencia o no de desigualdades en las oportunidades de acceso, debiéndose interpretar estos indicadores «Proxy» con las limitaciones del caso.

25. Indicador: *Distribución porcentual según género de los estudiantes con discapacidad, por tipo de discapacidad.*

Definición:

Es el porcentaje de alumnos de género masculino y femenino por tipo de discapacidad respecto del total de estudiantes con dicha discapacidad.

Método de cálculo:

$$\%MD_{g,d}^t = \frac{MD_{g,d}^t}{MD_d^t} * 100$$

Donde:

$\%MD_{g,d}^t$: Porcentaje de matriculados con discapacidad según género «g» y tipo de discapacidad «d», en el año escolar «t»

$MD_{g,d}^t$: Número de matriculados con discapacidad «d» por género «g», en el año escolar «t»

MD_d^t : Número de matriculados con discapacidad «d» en el año escolar «t»

t: año escolar

g: género, masculino/femenino

d: tipo de discapacidad

Desagregación:

Por grupos de edad

Por nivel educativo

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación de los países de América latina.

Datos requeridos:

Número de estudiantes con discapacidad por género y por tipo de discapacidad. Para avanzar en los «tipos de desagregación» propuestos es indispensable además contar con datos por nivel educativo y por grupos de edad.

26. Indicador: *Relación entre los estudiantes con discapacidad según género y el total de varones y mujeres matriculados por nivel educativo,*

Definición:

Es la relación entre el porcentaje de estudiantes varones con discapacidad de un determinado nivel educativo respecto de la matrícula total de varones de ese mismo nivel, y el porcentaje de estudiantes mujeres con discapacidad respecto de la matrícula total de mujeres de ese mismo nivel.

Método de cálculo:

$$RG_n^t = \frac{\%VMD_n^t}{\%FMD_n^t} * 100$$

$$\%VMD_n^t = \frac{VMD_n^t}{VM_n^t} * 100$$

$$\%FMD_n^t = \frac{FMD_n^t}{FM_n^t} * 100$$

Donde:

RG_n^t : Relación entre los estudiantes con discapacidad según género y el total de varones y mujeres matriculados en nivel educativo «n» en el año escolar «t»

$\%VMD_n^t$: Porcentaje de estudiantes varones con discapacidad matriculados en nivel «n» en relación a la matrícula total de varones en nivel «n» y año escolar «t»

VMD_n^t : Número de varones con discapacidad matriculados en nivel «n» y año escolar «t»

VM_n^t : Matrícula total de varones en nivel «n» y año escolar «t»

$\%FMD_n^t$: Porcentaje de alumnas mujeres con discapacidad matriculadas en nivel «n» en relación con la matrícula total de mujeres del nivel «n» en el año escolar «t»

FMD_n^t : Número de alumnas mujeres con discapacidad matriculadas en nivel «n» y año escolar «t»

FM_n^t : Matrícula total de mujeres en nivel «n» y año escolar «t»

n: nivel educativo

t : año escolar

Desagregación:

Por tipo de discapacidad.

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación.

Instituto de Estadística de UNESCO.

Datos requeridos:

Estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema por género y nivel educativo.

Total de estudiantes matriculados por género y nivel educativo.

27. Indicador: Relación entre estudiantes con discapacidad y el total de estudiantes matriculados en las zonas urbana y rural, por nivel educativo.

Definición:

Es la relación entre el porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en establecimientos ubicados en zona urbana en un determinado nivel respecto del total de estudiantes

matriculados en ese nivel y zona, y el porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en establecimientos ubicados en zona rural en ese mismo nivel respecto de la matrícula total en ese nivel y zona.

Método de cálculo:

$$RZ_n^t = \frac{\%MD(U)_n^t}{\%MD(R)_n^t}$$

$$\%MD(U)_n^t = \frac{MD(U)_n^t}{M(U)_n^t} * 100$$

$$\%MD(R)_n^t = \frac{MD(R)_n^t}{M(R)_n^t} * 100$$

Donde:

RZ_n^t : Relación entre estudiantes con discapacidad y el total de estudiantes matriculados en las zonas urbana y rural, en nivel educativo «n» y año escolar «t»

$\%MD(U)_n^t$: Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en zona urbana, en nivel educativo «n» y año escolar «t»

$\%MD(R)_n^t$: Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en zona rural, en nivel educativo «n» y año escolar «t»

$MD(U)_n^t$: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en zona urbana y nivel «n» en el año escolar «t»

$M(U)_n^t$: Matrícula total en zona urbana y nivel «n» en el año escolar «t»

$MD(R)_n^t$: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en zona rural y nivel «n» en el año escolar «t»

$M(R)_n^t$: Matrícula total en zona rural y nivel «n» en el año escolar «t»

n : nivel educativo

t : año escolar

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación.

Datos requeridos:

Estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema educativo (en todas las modalidades) por nivel y zona geográfica.

Total de estudiantes matriculados por nivel y zona geográfica.

28. Indicador. *Relación entre los estudiantes con discapacidad matriculados por cada mil matriculados en el sistema formal según pertenencia étnica y género, por nivel educativo.*

Definición:

Es la cantidad de estudiantes con discapacidad de una determinada etnia y género, matriculados en un determinado nivel educativo, por cada mil estudiantes matriculados en ese mismo nivel y pertenecientes a la misma etnia y género.

Método de cálculo:

$$RMD_{i, g, n}^t = \frac{MD_{i, g, n}^t}{M_{i, g, n}^t} * 1000$$

Donde:

$RMD_{i, g, n}^t$: Número de estudiantes con discapacidad según etnia «i» y género «g» en nivel educativo «n» por cada 1000 matriculados en el sistema educativo de etnia «i» y género «g» en nivel «n»

$MD_{i, g, n}^t$: Número de estudiantes con discapacidad en el año escolar «t» según etnia «i» y género «g» en el nivel «n»

$M_{i, g, n}^t$: Total de estudiantes matriculados en el sistema educativo en el año escolar «t» según pertenencia étnica «i» y género «g» en nivel educativo «n»

n : nivel educativo

t : año escolar

g : género

i : pertenencia étnica

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación.

Datos requeridos:

Estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema educativo por género, según pertenencia étnica y nivel educativo al que asisten.

Total de estudiantes, matriculados en el sistema educativo por género, según pertenencia étnica y nivel educativo.

Dimensión: Eficacia

Categoría: Acceso y conclusión

29. Indicador: *Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes en el sistema educativo, por nivel educativo y tipo de discapacidad.*

Propósito:

Indicar el volumen relativo de matriculados con discapacidad por cada mil matriculados en el sistema educativo como aproximación al grado de acceso a cada nivel educativo. Contribuye a evaluar la selectividad relativa del sistema educativo que afecta el acceso de la población con discapacidad a la educación secundaria y superior.

Definición:

Es la cantidad de estudiantes con una determinada discapacidad, matriculados en cada nivel por cada mil estudiantes matriculados en el sistema formal en el mismo nivel.

Método de cálculo:

$$RMD_{d,n}^t = \frac{MD_{d,n}^t}{M_n^t} * 1000$$

Donde:

$RMD_{d,n}^t$: Número de estudiantes con discapacidad «d» en el año escolar «t» por cada 1000 matriculados en el sistema educativo en nivel «n»

$MD_{d,n}^t$: Número de estudiantes con discapacidad «d» en el año escolar «t» en el nivel «n»

M_n^t : Total de estudiantes en el sistema educativo en el año escolar «t» en el nivel educativo «n», (no incluye la educación de adultos)

n : nivel educativo
d : tipo de discapacidad
t : año escolar

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación. Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)

Datos requeridos:

Estudiantes con discapacidad matriculados según tipo de discapacidad y nivel educativo.
 Total de estudiantes del sistema formal según nivel educativo.

Desagregación:

Por edad simple para el grupo de 6 a 24 años.

30. Indicador: *Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes matriculados en el sistema educativo formal y no convencional, por edad simple para el grupo de 0 a 6 años.*

Propósito:

Indicar el volumen relativo de estudiantes con discapacidad por edad simple del grupo de 0 a 6 años por cada 1000 matriculados de esa misma edad en el sistema educativo formal y no convencional. Permite una aproximación al grado de acceso a la educación, o participación de una cohorte de edad específica de niños y niñas con discapacidad y detectar si existen diferencias para cada edad.

Definición:

Es la cantidad de estudiantes con discapacidad de una determinada edad matriculados por cada mil estudiantes matriculados en el sistema formal y no convencional de la misma edad.

Método de cálculo:

$$RMDT_e^t = \frac{MDT_e^t}{MT_e^t} * 1000$$

Donde:

$RMDT_e^t$: Número de estudiantes con discapacidad por edad simple por cada 1000 matriculados de esa misma edad en el sistema educativo formal y no convencional.

MDT_e^t : Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación formal y no convencional por edad simple «e»

MT_e^t : Matrícula total del sistema educativo formal y no convencional, de edad simple «e»

e : edad simple, varía de 0 a 6 años

t : año escolar

Nota: Incluir los matriculados en el Nivel 0 de la CINE 97, los matriculados de tres años en programas formales o escolarizados y los matriculados de 0 a 6 años en programas no convencionales o no escolarizados.

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación. Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)

Datos requeridos:

Estudiantes con discapacidad de 0 a 6 años matriculados en el sistema formal y no convencional por edad simple.

Total de estudiantes de 0 a 6 años del sistema formal y no convencional según edad simple.

31. Indicador: *Número de graduados con discapacidad por cada mil graduados del sistema educativo, por nivel y tipo de discapacidad.*

Propósito:

Dar cuenta del volumen relativo de egresados de la educación básica de la población con discapacidad. La conclusión de cada nivel es prerequisite para continuar en el nivel superior, por lo que monitorear la conclusión de los estudios es fundamental para entender las rupturas de las trayectorias educativas. El análisis de este indicador en relación con los de acceso también permite verificar si los niveles de acceso se ven acompañados por los mismos niveles de conclusión.

Definición:

Número de estudiantes con discapacidad «d» que se gradúan en un determinado nivel educativo «n» por cada mil estudiantes graduados en ese nivel educativo.

Método de cálculo:

$$RED_{n,d}^t = \frac{ED_{n,d}^t}{E_n^t} \times 1000$$

Donde:

$RED_{n,d}^t$: Número de graduados con discapacidad «d» en nivel «n» por cada 1000 graduados del sistema educativo en nivel «n» en el año escolar «t»

$ED_{n,d}^t$: Número de graduados con discapacidad «d» en nivel «n» en el año escolar «t»

E_n^t : Total de graduados en nivel educativo «n» en el año escolar «t»

t : año escolar

d: tipo de discapacidad

n : nivel educativo

Se consideran exclusivamente los niveles 1 y 2 de la CINE 97.

Se consideran las modalidades de educación regular y especial

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación. Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)

Datos requeridos:

Número de graduados con discapacidad en los niveles 1 y 2 de la CINE 97, por tipo de discapacidad

Total de graduados del sistema educativo por nivel.

Categoría: Docentes

32. Indicador: *Porcentaje de docentes que reciben formación continua relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, por nivel educativo.*

Definición:

Es la relación, expresada en porcentaje, del número de docentes de cada nivel educativo que recibieron capacitación sobre la atención a la diversidad, la educación inclusiva y/o las necesidades educativas de las personas con discapacidad respecto del número total de docentes de cada nivel.

Propósito:

Este indicador da cuenta del porcentaje de docentes, tanto de educación regular como especial, que han realizado actividades de capacitación de al menos 40 horas anuales en temáticas relacionadas con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas de la población con discapacidad. Si bien el solo hecho de asistir a actividades de formación no asegura el desarrollo de las actitudes y competencias necesarias, este indicador ofrece una aproximación del grado de compromiso y esfuerzos realizados por las administraciones educativas para avanzar hacia una educación inclusiva.

Método de cálculo:

$$\%DC_n^t = \frac{DC_n^t}{D_n^t} * 100$$

Donde:

$\%DC_n^t$: Porcentaje de docentes en nivel «n» que han recibido formación continua relacionada con la educación inclusiva, la atención la diversidad y las necesidades de la población con discapacidad en el año escolar «t»

DC_n^t : Número de docentes en nivel «n» que han recibido formación continua relacionada con la educación inclusiva, la atención la diversidad y las necesidades de la población con discapacidad en el año escolar t

D_n^t : Número total de docentes en nivel «n» en el año escolar t

n: nivel educativo

t : año escolar

Nota: se incluyen los docentes de los servicios de apoyo especializado

Deben considerarse actividades de capacitación de al menos 40 horas anuales

Fuente: Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación. Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Datos requeridos:

Número de docentes por nivel capacitados en las temáticas de educación inclusiva, atención a la diversidad y las necesidades educativas de la población con discapacidad.

Número de docentes por nivel.

33. Indicador: *Porcentaje de docentes con discapacidad, por nivel educativo y tipo de discapacidad.*

Propósito:

Este indicador permite valorar los avances de los países en la contratación de docentes con discapacidad, según lo establecido en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. La educación inclusiva requiere la formación de docentes representativos de la diversidad presente en la sociedad y en las escuelas.

Definición:

Número de docentes con discapacidad que enseñan en un nivel educativo dado, expresado como porcentaje del número total de docentes en ese nivel.

Método de cálculo:

$$\%DD_{n,d}^t = \frac{DD_{n,d}^t}{D_n^t} * 100$$

Donde:

$\%DD_{n,d}^t$: Porcentaje de docentes con discapacidad «d» en nivel educativo «n» en el año escolar «t»

$DD_{n,d}^t$: Número de docentes con discapacidad «d» en nivel educativo «n» en el año escolar «t»

D_n^t : Número total de docentes en nivel «n» en el año escolar t

n: nivel educativo

t : año escolar

d: tipo de discapacidad

Nota: se incluyen los docentes de los servicios de apoyo especializado

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación. Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Datos requeridos:

Número de docentes con discapacidad por nivel y tipo de discapacidad.

Número de docentes por nivel.

34. Indicador: *La formación de los docentes incluye competencias para la atención a la diversidad y el desarrollo de la educación inclusiva.*

Propósito:

El propósito de este indicador es monitorear en qué medida la formación de los docentes proporciona los conocimientos y herramientas para que puedan responsabilizarse del aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su origen social o cultural y sus características individuales.

Metodología:

Se definen los siguientes descriptores:

34.1 Se promueven programas y acciones de formación continua para fortalecer las competencias de los docentes en relación con la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

34.2 Se ofrecen alternativas de capacitación relacionadas con la educación de las personas con discapacidad.

34.3 Se proporcionan orientaciones para que los currículos de formación inicial de los docentes incluyan competencias relacionadas con la atención a la diversidad y el desarrollo de escuelas inclusivas.

34.4 Se considera como criterio para la certificación de las carreras de formación docente que las mallas curriculares consideren las áreas de educación inclusiva y atención a la diversidad

Dimensión: Eficiencia

Categoría: Trayectorias educativas

35. Indicador: *Porcentaje de estudiantes con discapacidad aprobados, reprobados y que abandonaron el sistema educativo, por nivel educativo y según tipo de discapacidad.*

Propósito: Conocer las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad e identificar las desigualdades al interior de la población con discapacidad respecto de sus itinerarios educativos.

Definición:

Es el porcentaje de estudiantes con discapacidad de un determinado nivel y tipo de discapacidad que ha aprobado, reprobado o abandonado los estudios, con respecto al total de estudiantes con discapacidad de ese mismo nivel, y tipo de discapacidad.

Método de cálculo:

$$\%AD_{n,d}^t = \frac{AD_{n,d}^t}{MD_{n,d}^t} * 100$$

$$\%NAD_{n,d}^t = \frac{NAD_{n,d}^t}{MD_{n,d}^t} * 100$$

$$\%ABD_{n,d}^t = \frac{ABD_{n,d}^t}{MD_{n,d}^t} * 100$$

Donde:

$\%AD_{n,d}^t$: Porcentaje de estudiantes con discapacidad «d» aprobados en nivel «n» en el año escolar «t».

$\%NAD_{n,d}^t$: Porcentaje de estudiantes con discapacidad «d» no aprobados en nivel «n» en el año escolar «t».

$\%ABD_{n,d}^t$: Porcentaje de estudiantes con discapacidad «d» que abandonaron en nivel «n» en el año escolar «t».

$AD_{n,d}^t$: Número de estudiantes con discapacidad «d» aprobados en nivel «n», en el año escolar «t»

$NAD_{n,d}^t$: Número de estudiantes con discapacidad «d» no aprobados en nivel «n», en el año escolar «t»

$ABD_{n,d}^t$: Número de estudiantes con discapacidad «d» que abandonaron en nivel «n» en el año escolar «t»

$MD_{n,d}^t$: Número de estudiantes con discapacidad «d» matriculados en nivel «n» en el año escolar «t»

t: año escolar

n: nivel educativo

d: tipo de discapacidad

Nota: las condiciones de aprobación, no aprobación y abandono se obtienen de la matrícula final o la matrícula inicial del año escolar siguiente. En el denominador, el número total de estudiantes matriculados, se refiere a la matrícula inicial.

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación.

Datos requeridos:

Estudiantes con discapacidad aprobados, no aprobados y que abandonaron, por tipo de discapacidad y nivel educativo.

Estudiantes con discapacidad por nivel y tipo de discapacidad.

36. Indicador: *Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en condición de repetidores, por nivel educativo.*

Definición:

Es el número de estudiantes matriculados en el mismo grado (de un nivel determinado) que el año anterior, expresado en porcentaje del total de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en ese grado y nivel.

Propósito:

Dar cuenta de la magnitud de estudiantes con discapacidad matriculados en la educación regular que se encuentran en condición de repetidores en un nivel educativo determinado, lo cual permite identificar posibles interrupciones de la trayectoria educativa y adoptar medidas que prevengan la repetición. Esta información es de gran importancia porque es muy frecuente la repetición en el caso de los estudiantes con discapacidad escolarizados en los centros de educación regular.

Método de cálculo:

$$PRD(ER)_{j,n}^t = \frac{RD(ER)_{j,n}^t}{MD(ER)_{j,n}^t} * 100$$

Donde:

$PRD(ER)_{j,n}^t$: Porcentaje de repetidores con discapacidad matriculados en educación regular en el grado «j» del nivel «n» en el año escolar «t»

$RD(ER)_{j,n}^t$: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en condición de repetidores, en el grado «j» del nivel «n» en el año escolar «t»

$MD(ER)_{j,n}^t$: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en el grado «j» del nivel «n» en el año escolar «t»

j: grado

n: nivel educativo

t : año escolar

Nota: el porcentaje para todo el nivel se obtiene dividiendo el número total de repetidores con discapacidad de todos los grados de un nivel educativo específico por el total de estudiantes con discapacidad de ese nivel y multiplicando el resultado por 100.

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación.

Datos requeridos:

Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en condición de repetidores por grado y nivel.

Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular por grado y nivel.

Desagregación:

Por tipo de discapacidad

37. Indicador: *Estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular, atrasados 2 o más grados.*

Propósito:

Mostrar la magnitud del atraso escolar en los estudiantes con discapacidad, el que podría estar señalando una atención educativa inadecuada a sus necesidades. El atraso refleja de manera acumulada las repeticiones en uno o más grados y el ingreso tardío.

Definición:

Es el porcentaje de estudiantes con discapacidad de una determinada edad matriculados en educación regular atrasados dos o más grados al correspondiente a esa edad.

Método de cálculo:

$$\%MAD(ER)_e^t = \frac{MAD(ER)_e^t}{MD(ER)_e^t} * 100$$

Donde:

$\%MAD(ER)_e^t$: Porcentaje de matriculados con discapacidad en educación regular de edad «e» atrasados 2(dos) o más grados

$MAD(ER)_e^t$: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en el año «t» y edad «e» atrasados 2(dos) o más grados

$MD(ER)_e^t$: Número de estudiantes con discapacidad matriculados de educación regular, en el año «t» y edad «e»,

e: edad

t : año escolar

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación.

Datos requeridos:

Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular por edad y grado.

Desagregación:

Por tipo de discapacidad

38. Indicador: *Porcentaje de estudiantes con discapacidad que se matriculan en centros de educación especial después de haber transitado por la educación regular, según tipo de discapacidad.*

Definición:

Es el número de estudiantes con discapacidad «d» matriculados en la educación regular en un año escolar determinado (t) que se matriculan en educación especial en el año escolar inmediato siguiente (t + 1) por cada mil matriculados con discapacidad «d» en la educación regular en el año escolar t.

Propósito:

Conocer en qué medida los estudiantes con discapacidad permanecen en los centros de educación regular durante toda su trayectoria educativa, haciendo efectivo el derecho a una educación inclusiva a lo largo de la vida. Esta información es de gran relevancia porque muchos estudiantes con discapacidad escolarizados en las escuelas comunes regresan a los centros de educación especial, sobre todo en la etapa de educación secundaria.

Método de cálculo:

$$\%MD(ER)^t (EE)^{t+1} = \frac{MD(ER)^t (EE)^{t+1}}{MD(ER)^t} * 100$$

Donde:

$\%MD(ER)^t (EE)^{t+1}$: Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en el año t en educación regular y en el año t+1 en centros de educación especial

$MD(ER)^t (EE)^{t+1}$: Número de matriculados con discapacidad en educación regular en el año t, y en educación especial en el año t+1

$MD(ER)^t$: Número de matriculados con discapacidad en educación regular en el año t

t : año escolar

Fuente:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación.

Datos requeridos:

Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular.

Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en un determinado año escolar y en centros de educación especial en el año inmediato superior.

Categoría: Gestión institucional

39. Indicador: *Se promueve el desarrollo de proyectos educativos institucionales con una orientación inclusiva.*

Propósito:

Verificar en qué medida las normativas y políticas educativas promueven el desarrollo de escuelas inclusivas.

Metodología:

Se definen los siguientes descriptores:

- 39.1. Se proporcionan orientaciones para el desarrollo de proyectos educativos institucionales con una orientación inclusiva.
- 39.2. Se establecen tiempos y espacios para facilitar el trabajo colaborativo entre los docentes y la reflexión sobre sus prácticas.

40. Indicador: *Se garantiza la participación de todos los estudiantes en la toma de decisiones.*

Propósito:

Indagar si existen normativas que regulen la participación de los estudiantes en la toma de decisiones educativas y de convivencia de la escuela, y el alcance de dichas normativas. Con frecuencia los estudiantes con discapacidad no tienen una participación efectiva en las actividades educativas, ni son considerados en procesos de toma de decisiones que les afectan, como por ejemplo las trayectorias educativas.

Metodología:

Se definen los siguientes descriptores:

- 40.1. Se promueve la participación de los estudiantes en la planificación de las actividades educativas.
- 40.2. Se establecen instancias para que los estudiantes participen en la definición de las normas de convivencia y disciplina de la escuela.
- 40.3. Se considera la opinión de los estudiantes con discapacidad en la toma de decisiones que afectan sus trayectorias educativas.

41. Indicador: *Se establecen instancias para la participación de las familias*

Propósito:

Indagar si existen normativas que aseguren la participación de las familias en la toma de decisiones de la gestión de las instituciones educativas y la existencia de acciones que promuevan el involucramiento de las familias en la educación de sus hijos.

Metodología:

Se definen los siguientes descriptores:

- 41.1 Se norma la participación de los padres de familia para apoyar la gestión de las escuelas.
- 41.2 Se promueven acciones desde la escuela orientadas a intensificar y optimizar la participación de los padres.
- 41.3 Se establece el derecho de los padres a ser consultados sobre decisiones que afectan a sus hijos, tales como procesos de evaluación psicopedagógica, decisiones curriculares o trayectorias educativas.

42. Indicador: Se promueve la participación de la comunidad para atender la diversidad de los estudiantes.

Propósito:

La educación inclusiva es una responsabilidad del conjunto de la sociedad y se refiere al bienestar y participación de la comunidad educativa en su conjunto. Este indicador tiene como propósito tomar conocimiento de las normas que promueven, organizan y establecen los mecanismos de participación social para apoyar la gestión de las instituciones educativas y atender las necesidades educativas de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad.

Metodología:

Se definen los siguientes descriptores:

- 42.1 Se norma la participación social para apoyar la gestión de las instituciones educativas.
- 42.2 Se promueven acciones para informar a la comunidad sobre la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad.
- 42.3 Se promueve la articulación con diferentes instancias para identificar a los niños y niñas con discapacidad no escolarizados.
- 42.4 Se promueve y se generan condiciones para conocer y aprovechar todos los recursos de la comunidad para atender las necesidades educativas de todos los estudiantes.

7. Clasificaciones y definiciones del SIRIED

A efectos de garantizar la confiabilidad y fundamentalmente la comparabilidad entre los datos, es necesario armonizar conceptos, clasificaciones y definiciones, como un aspecto esencial de cualquier esfuerzo para desarrollar sistemas de información de calidad¹².

El uso recomendado de clasificaciones uniformes, tanto en el proceso de acopio como en la presentación de las estadísticas e indicadores, facilita la vinculación y comparación de datos a nivel regional, así como la vinculación y comparabilidad de datos provenientes de diferentes campos temáticos o distintas fuentes de información.

El SIRIED utiliza aquellas clasificaciones internacionales propias del campo educativo como la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación revisión 1997 CINE 97 y otras clasificaciones internacionales como la de género o zona de residencia. Propone además un conjunto de clasificaciones propias, luego de una cuidadosa consideración de las clasificaciones y definiciones vigentes en los países, las cuales han sido ajustadas en los procesos de validación del sistema.

A continuación se presenta un cuadro resumen con las clasificaciones utilizadas en este sistema seguido de las definiciones operativas de dichas clasificaciones.

7.1. Sinopsis de las clasificaciones

CLASIFICACIÓN	CATEGORÍAS
Nivel educativo	Nivel 0 - Educación preescolar Nivel 1 - Educación primaria o primer ciclo de educación básica Nivel 2 - Primer ciclo de educación secundaria o segundo ciclo de educación básica Nivel 3 - Segundo ciclo de educación secundaria Nivel 4 - Educación postsecundaria, no terciaria Nivel 5 - Primer ciclo de la educación terciaria Nivel 6 - Segundo ciclo de la educación terciaria
Modalidad educativa	a. Educación regular b. Educación especial c. Educación de jóvenes y adultos

¹² En el ámbito internacional corresponde a las Naciones Unidas a través de la División de Estadística, a las agencias especializadas como UNESCO, y a otros organismos (OCDE; Banco Mundial, entre otros) brindar las directrices y normativas para la producción de estadísticas internacionales y desarrollar las clasificaciones internacionales uniformes.

Gestión educativa	<ul style="list-style-type: none"> a. Establecimiento educativo público b. Establecimiento educativo privado <ul style="list-style-type: none"> i. Establecimiento educativo privado subvencionado por el gobierno (dependiente) ii. Establecimiento educativo privado no subvencionado (independiente)
Ubicación o zona	<ul style="list-style-type: none"> a. Urbana b. Rural
Pertenencia étnica	<ul style="list-style-type: none"> a. Pueblos indígenas o pueblos originarios b. Poblaciones afrodescendientes c. Pueblos no originarios ni afrodescendientes
Tipo de discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> a. Discapacidad Motora b. Discapacidad Intelectual c. Discapacidades Sensoriales <ul style="list-style-type: none"> i. Auditiva <ul style="list-style-type: none"> - Hipoacusia - Sordera ii. Visual <ul style="list-style-type: none"> - Baja visión - Ceguera iii. Sordo-ceguera d. Discapacidad múltiple o retos múltiples e. Trastornos generalizados del desarrollo f. Otra discapacidad
Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> a. Accesibilidad física: <ul style="list-style-type: none"> i. Vías de acceso adecuadas ii. Baños adecuados/adaptados iii. Adaptaciones al interior de los edificios b. Equipamientos, mobiliario y materiales específicos: <ul style="list-style-type: none"> i. Mobiliario adaptado ii. Computadoras adaptadas iii. Software específico iv. Materiales didácticos adaptados v. otros c. Códigos de comunicación <ul style="list-style-type: none"> i. Lengua de señas ii. Sistema Braille iii. Código de comunicación total iv. Bliss v. Otros
Tipo de organización de los servicios de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> a. Servicios de apoyo con base en las escuelas regulares b. Servicios de apoyo externos a las escuelas regulares brindados por las escuelas especiales o la educación especial. c. Servicios de apoyo de carácter sectorial o distrital como equipos multiprofesionales o centros de recursos. d. Otros

7.2. Definiciones operativas

7.2.1. Programas y niveles educativos. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación revisión 1997.

Con objeto de considerar el alcance del término «educación» y clasificar las actividades y programas del SIRIED, se utilizará la CINE 1997¹³, que constituye un marco integrado y coherente para acopiar datos estadísticos comparables en el plano internacional.

Según la CINE 1997, el término «educación» comprende todas las actividades voluntarias y sistemáticas destinadas a satisfacer necesidades de aprendizaje, incluyendo lo que en algunos países se denomina actividades culturales o de formación. Cualquiera que fuere la denominación que se adopte, la educación supone en este caso una comunicación organizada y continuada, destinada a suscitar el aprendizaje que se brinda a niños, jóvenes y adultos, independientemente de la institución o entidad que las imparta o de la forma de hacerlo.¹⁴

La unidad básica de clasificación de la CINE es el programa educativo, entendido como el conjunto o secuencia de actividades educativas organizadas para lograr un objetivo predeterminado, es decir, un conjunto específico de tareas educativas.¹⁵

Los programas educativos se pueden clasificar por nivel. La noción de nivel está relacionada en términos generales con la gradación de las experiencias de aprendizaje y con las competencias que el contenido de un programa educativo exige de los participantes para que éstos puedan adquirir los conocimientos, destrezas y capacidades que el programa se propone impartir¹⁶.

Nivel 0- Educación Preescolar: los programas de este nivel están destinados esencialmente a familiarizar a niños de muy corta edad con un entorno educativo, esto es, servir de puente de transición entre el hogar y el ambiente escolar. Al término de estos programas, la educación de los niños prosigue con el ingreso al nivel 1. Está destinado a niños de por lo menos 3 años de edad y la edad máxima depende en cada caso de la edad ordinaria de ingreso en la enseñanza primaria. Abarca la enseñanza organizada para niños con necesidades educativas especiales, que se puede impartir también en hospitales, escuelas especiales o centros de formación. En este caso no se puede fijar un límite de edad máxima.

Nivel 1- Educación primaria o primer ciclo de educación básica: los programas de este nivel están destinados a proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y aritmética, junto con conocimientos elementales en otras asignaturas como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música. El núcleo está constituido por la enseñanza impartida a niños, cuya edad habitual o legal de ingreso no es inferior a 5 años, ni superior a 7 años.

¹³ UNESCO. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 1997. http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED_E.pdf

¹⁴ UNESCO. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 1997. http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED_E.pdf

¹⁵ Es importante destacar las limitaciones de una taxonomía basada en programas, la que deja de lado parte de la información sobre la trayectoria que los participantes siguen en el sistema educativo, reflejando la realidad del sistema en forma limitada

¹⁶ Ante la dificultad de evaluar y comparar internacionalmente de manera directa el contenido de los programas, la CINE adopta varios criterios para ayudar a indicar el nivel de educación en el que se debe clasificar un programa dado. Según el nivel y tipo de educación, es menester establecer un sistema de jerarquización de criterios: criterios principales y criterios subsidiarios (calificación mínima de ingreso, requisitos mínimos de ingreso, edad mínima, calificación del personal, etc.)

Comprende por lo general de 5 a 7 años de escolarización de tiempo completo. Incluye los programas destinados a niños con necesidades educativas especiales y los programas escolares o extraescolares de alfabetización con contenidos similares a los de enseñanza primaria, destinados a personas que tienen demasiada edad para ingresar en una escuela primaria. En los países en los que la enseñanza primaria forma parte de la «educación básica», solo se debe incluir el primer ciclo; y si no está organizada en ciclos, se deben considerar los seis primeros años.

Nivel 2- Primer ciclo de educación secundaria o segundo ciclo de educación básica: los contenidos de educación de este ciclo están destinados a completar la educación básica iniciada en el nivel 1. En general el objetivo es sentar las bases de una educación continua y un desarrollo humano, que permitan ofrecer sistemáticamente más oportunidades de educación. En este nivel se llega a dominar plenamente las destrezas básicas. En varios países, el final de este ciclo suele coincidir con el término de la escolarización obligatoria.

Los programas suelen seguir un modelo más orientado por asignaturas con profesores más especializados. De no haber una transición que señale este cambio organizativo, procede subdividir artificialmente los programas nacionales de modo que tras 6 años de educación primaria se pase del nivel 1 al nivel 2. En los países donde no se da una división entre el primer ciclo de educación secundaria y el segundo o donde el primer ciclo dura más de 3 años, solo los tres primeros años se deben tomar en cuenta como primer ciclo de educación secundaria.

Este nivel incluye los programas de educación especial y educación de adultos.

Nivel 3- Segundo ciclo de educación secundaria: los programas de este nivel exigen por lo general que se hayan cursado nueve años de enseñanza de tiempo completo (desde el nivel 1), o una combinación de enseñanza y experiencia profesional o técnica, siendo el requisito mínimo de ingreso la terminación del nivel 2, o bien la capacidad demostrable de manejar programas a ese nivel. En la mayoría de los países es la última fase de la educación secundaria. La instrucción suele organizarse más por asignaturas y se les exige generalmente a los docentes un nivel más alto o calificaciones más específicas que en el nivel 2. La edad normal de ingreso es de 15 ó 16 años.

Nivel 4- Educación postsecundaria, no terciaria: comprende programas que desde un punto de vista internacional unen el segundo ciclo de secundaria a la enseñanza postsecundaria, aunque en un contexto nacional puedan considerarse como programas de segundo ciclo de secundaria o de enseñanza postsecundaria. Ejemplos típicos son los programas profesionales cortos o cursos básicos de pregrado destinados a preparar para el nivel 5 a aquellos estudiantes que si bien han cursado el nivel 3, no siguieron un programa de estudios que les permita ingresar en el nivel 5

Nivel 5- Primer ciclo de la educación terciaria: este nivel consta de programas terciarios de contenido educativo más avanzado que los de los niveles 3 y 4. Para el ingreso en estos programas se suele exigir el haber cursado con éxito los niveles 3 A, o, 3 B, o haber conseguido una calificación equivalente de nivel 4 A. Estos programas deben tener una duración teórica total de por lo menos dos años desde el comienzo del nivel 5.

Nivel 6- Segundo ciclo de la educación terciaria: este nivel está reservado a los programas de educación terciaria que conducen a una calificación de investigación avanzada; por consiguiente, están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, y no están basados únicamente en cursos. Por lo general se requiere presentar una tesis o disertación que se pueda publicar, sea fruto de una investigación original y represente una contribución significativa al conocimiento.

7.2.2. Modalidad educativa

Los niveles educativos, de acuerdo al alcance definido en el ítem anterior, se refieren a la educación regular, también denominada educación común o educación ordinaria, así como a otros tipos o modalidades educativas destinadas a segmentos específicos de la población como son los jóvenes y adultos o la población con necesidades educativas especiales. A efectos de este sistema la modalidad educativa se clasifica en las siguientes categorías:

- a. **Educación regular:** no existe en la CINE una definición de educación regular. El concepto más cercano sería el de educación formal que es aquella impartida en el sistema de escuelas, facultades, universidades y demás instituciones de educación formal que constituyen una «escalera» de educación de tiempo completo para niños y jóvenes, que suele comenzar entre los cinco y siete años y continuar hasta los 20 ó 25. En América Latina la educación regular hace referencia a las escuelas que no son centros de educación especial.
- b. **Educación especial:** se refiere a la educación brindada a la población con discapacidad en escuelas especiales y secciones especiales en escuelas regulares. Las escuelas especiales son establecimientos educacionales dedicados a la atención educativa de niños y jóvenes con discapacidad. Las clases especiales en escuelas regulares son grupos constituidos por alumnos con discapacidad que cursan el mismo o diferente grado o año, en el mismo espacio, al mismo tiempo y con el mismo docente o equipos de docentes. Siguen generalmente la lógica de las escuelas especiales pero dentro de un establecimiento regular.
- c. **Educación de jóvenes y adultos:** conjunto de procesos educativos organizados, cualesquiera sean su contenido, nivel y método, formales o no formales, independientemente de si prolongan o sustituyen la educación inicial en escuelas, facultades y universidades o en el aprendizaje de un oficio, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a que pertenecen mejoran su calificación técnica o profesional, perfeccionan sus destrezas y enriquecen sus conocimientos con objeto de: completar un nivel de educación formal; adquirir conocimientos y destrezas en un nuevo sector; o refrescar o actualizar los conocimientos en un sector específico (UIS, 1997).

7.2.3. Gestión educativa

El establecimiento educativo es la organización que provee servicios educativos. Debe ser normalmente acreditada o sancionada por las autoridades públicas. La mayoría de los establecimientos educativos operan bajo la jurisdicción de una autoridad educativa así como también pueden operar con otras agencias públicas de áreas tales como salud, formación,

trabajo, justicia, defensa, servicios sociales, etc.¹⁷. Los establecimientos educativos se clasifican en:

- a. **Establecimiento educativo público:** establecimiento dirigido por un órgano del poder público (nacional o federal, estatal, provincial o local) cualquiera que sea el origen de los recursos financieros (UIS, 2009).
- b. **Establecimiento educativo privado:** establecimientos controlados y dirigidos por una organización no gubernamental (iglesia, sindicato, empresa privada), pudiendo recibir o no ayuda de las autoridades públicas (UIS, 2009).
 - i. **Establecimiento educativo privado subvencionado por el gobierno:** establecimientos privados que reciben por lo menos 50% de su financiamiento de las agencias del gobierno. Pueden ser igualmente clasificados como establecimientos privados subvencionados por el gobierno aquéllos cuyo personal es pagado directamente o indirectamente por las agencias del gobierno (UIS, 2009).
 - ii. **Establecimiento educativo privado no subvencionado:** establecimientos privados que no dependen financieramente de un órgano del poder público ya que reciben una ayuda de fuentes gubernamentales inferior al 50% de su presupuesto o no la reciben en lo absoluto (UIS, 2009).

7.2.4. Ubicación o zona geográfica

Es necesario destacar que no existe actualmente una definición normalizada de «urbano» y «rural» de uso internacional. Los países utilizan diferente terminología y sus propias definiciones oficiales, con pluralidad de criterios que dificultan la comparabilidad. En muchos países prevalece el criterio cuantitativo de 1000 ó 2000 ó 2500 habitantes para delimitar la frontera entre aglomeraciones urbanas y el área rural. En otros, a este criterio cuantitativo, se adicionan características relacionadas con la actividad económica o a la disponibilidad de determinados servicios (alumbrado público, calles pavimentadas, alcantarillado, servicio médico asistencial, centro educacional, etc.), o se utilizan criterios administrativos (cabeceras municipales o cabeceras administrativas).

Atendiendo esta diversidad, en la presentación de los indicadores se especificarán los criterios de definición de aglomeraciones urbanas y rurales utilizadas por cada país.

7.2.5. Pertenencia étnica

- a. **Pueblos indígenas o pueblos originarios:** Es importante destacar que no existe una definición universal para pueblos originarios o pueblos indígenas (*Informe de la Reunión Internacional de Expertos sobre Pueblos Indígenas Urbanos y Migraciones* Santiago de Chile, 27-29 marzo 2007). En función de la variabilidad de definiciones y criterios en la identificación de los pueblos indígenas u originarios utilizados en los países de la región (auto-reconocimiento, idioma indígena, territorialidad entre otros), los indicadores que se produzcan en el marco de este sistema, serán acompañados con las definiciones y criterios de identificación utilizados en cada país. *El Convenio sobre*

¹⁷ UIS (2009) Encuesta 2009 Acopio de datos sobre estadísticas de educación. UIS/E/2009M.Montreal, octubre de 2008..

Pueblos Indígenas y Tribales, 1989 (OIT, 1989) considera como pueblos indígenas a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización, o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conserven todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio.

- b. **Afrodescendientes:** las poblaciones afrodescendientes son los descendientes de la diáspora africana que emergió del comercio esclavista que tuvo lugar en la región entre los siglos XVI y XIX (CEPAL, *Recomendaciones para los censos de 2010 sobre cartografía censal, migraciones, enfoque étnico y cobertura censal*). Al igual que con los pueblos originarios, hay diversidad de criterios para la identificación de esta población. En este sentido Brasil y Cuba, países con mayor trayectoria en la producción de estadísticas sobre afrodescendientes, adoptan el criterio de raza o color de la piel.
- c. **Pueblos no originarios ni afrodescendientes:** esta categoría se obtiene como diferencia entre el total (matrícula total, o matrícula total de personas con discapacidad) y las dos categorías previamente definidas. Incluye a toda la población que no pertenece a los pueblos indígenas u originarios ni a las poblaciones afrodescendientes.

7.2.6. Condición personal: Tipo de discapacidad

Las clasificaciones han supuesto la categorización de las personas y por tanto su etiquetaje. En múltiples aspectos la forma en que se han utilizado las clasificaciones ha sido perniciosa, porque influidas por unos supuestos científicos muy deterministas, han conducido a la idea de que la persona no podrá salir de unos límites fijados de comportamiento o de aprendizaje. Sin embargo las clasificaciones también **son necesarias** para ordenar y categorizar el vasto número de elementos y situaciones de la realidad que pretendemos explicar y comprender.

En este sistema de información, la clasificación por tipos o condición de discapacidad solo tiene como finalidad conocer en qué medida se está garantizando a esta población el derecho a la educación y qué tipos de discapacidad están más excluidos o en situación de desigualdad. Por otro lado, la clasificación de los tipos de discapacidad no es de naturaleza educativa sino que proviene del ámbito de la salud. En educación, lo fundamental es conocer las necesidades de los estudiantes, en términos de apoyos y recursos, para aprender y participar, que, como ya se ha visto, no dependen solo del tipo de discapacidad sino de un amplio conjunto de factores inherentes a los individuos y a los contextos en los que se desarrollan y aprenden, como por ejemplo las barreras políticas, humanas e institucionales.

La clasificación por tipos de discapacidad adoptada en este sistema no es plenamente coincidente con la utilizada en los países de la región, los que a su vez presentan variabilidad entre ellos. Es importante observar que los términos «discapacidad» y «deficiencia» se utilizan a menudo como sinónimos en los países. La deficiencia es una condición del individuo, mientras que la discapacidad, como ya se ha visto, es el resultado de la interacción de las deficiencias de los individuos con las barreras del entorno. Desde esta lógica, por tanto, cuando se pretende cuantificar a las personas con discapacidad habría que hacerlo en función de su condición personal de

deficiencia (sensorial, motora, etc.), sin embargo se ha decidido adoptar el término discapacidad porque es el utilizado en las leyes y políticas de los países, y el término genérico utilizado en la Convención de las Personas con Discapacidad.

Las definiciones adoptadas sobre los diferentes tipos de discapacidad son muy generales, de tal forma que cada país pueda contrastar sus propias definiciones con las propuestas en este sistema y ubicar los estudiantes con discapacidad en cada una de las categorías establecidas para asegurar la comparabilidad. Somos conscientes de la complejidad de esta tarea y de la gran variabilidad de criterios que se utilizan para diagnosticar a las personas con discapacidad en los países. En todo caso, la identificación del tipo de discapacidad no debe convertirse en una etiqueta que discrimine a los estudiantes o baje las expectativas respecto de sus potencialidades, se trata tan solo de una información necesaria, entre otras muchas, para orientar la toma de decisiones respecto de los recursos y apoyos que tienen que garantizar las administraciones educativas para que todos los estudiantes estén en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas.

Antes de pasar a las definiciones, es importante resaltar dos aspectos importantes: la falta de definiciones normativas de carácter internacional y la gran variabilidad de definiciones en los países y la gran heterogeneidad de situaciones en cada una de las discapacidades. Las personas con una determinada discapacidad no son un grupo homogéneo, a la diversidad de factores relacionados con la discapacidad misma (grado de afectación, momento de aparición, etiología, etc.), es preciso sumar factores relacionados con el ambiente social, familiar y educativo que influyen de manera distinta en las posibilidades de desarrollo, aprendizaje, la realización de las diferentes actividades y la participación en las diferentes actividades de la vida humana.

- a. **Discapacidad motora:** limitaciones permanentes del sistema neuromuscular (posturales, de desplazamiento, coordinación de movimientos, expresión oral), debidas a un deficiente funcionamiento en el sistema óseo-articular, muscular y/o nervioso, y que limitan la capacidad funcional en grados muy variables. Las más habituales son la parálisis cerebral, la espina bífida y las distrofias musculares. La eliminación de barreras físicas y la provisión de ayudas técnicas, equipamientos y sistemas de comunicación alternativos o aumentativos son cruciales para facilitar la autonomía, la movilidad, la comunicación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad motora.
- b. **Discapacidad intelectual**¹⁸: se origina antes de los 18 años y se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el **funcionamiento intelectual** como en la **conducta adaptativa**.
 - **Funcionamiento intelectual:** se refiere a la capacidad mental general, como el aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas, y así sucesivamente.
 - **Conducta adaptativa:** se compone de tres tipos de habilidades:
 - Habilidades conceptuales: idioma y alfabetización; nociones de tiempo; concepto de número, entre otros.
 - Habilidades sociales e interpersonales: responsabilidad social, autoestima, resolución de problemas, capacidad de seguir las reglas, evitar convertirse en víctima, entre otras.

¹⁸ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) en <http://www.aamr.org>

- Habilidades prácticas: actividades de la vida diaria (por ejemplo la higiene personal, uso del teléfono); habilidades profesionales; horarios y rutinas; seguridad, uso del dinero, entre otras.

c. Discapacidades sensoriales

- i. Discapacidad auditiva:** término general que se refiere a la disminución de la función auditiva en diferentes grados que tiene implicaciones en el desarrollo comunicativo, social y el aprendizaje de la lengua escrita. Aunque existen diferentes clasificaciones en función del grado de pérdida, la localización de la afectación y el momento de aparición, en general suelen establecerse dos subcategorías; la **sordera**, que implica una pérdida total o muy severa, y la **hipoacusia** que conlleva una disminución parcial, que puede variar desde leve hasta severa, y que mantiene una audición bastante funcional.

Desde una perspectiva sociocultural las personas sordas constituyen una comunidad que comparte una lengua y un código de conductas y valores que se aprenden y transmiten de una generación a otra. En el caso de las personas sordas es necesario el desarrollo de una educación bilingüe; lenguaje de señas como primera lengua y el aprendizaje de la lengua oral y escrita. Esto requiere contar con recursos humanos y materiales que permitan el aprendizaje de la lengua de señas y el empleo de ayudas técnicas y sistemas complementarios o aumentativos que faciliten el aprendizaje del lenguaje oral.

- ii. Discapacidad visual**¹⁹: limitación de la función visual que se caracteriza por una amplia gama de grados de visión, debida a causas congénitas o adquiridas. Suelen establecerse dos grandes categorías: la **ceguera**, pérdida total de la visión o ligera percepción la luz; y la **baja visión**, en la que existe un resto visual suficiente para ver la luz, orientarse por ella y emplearla con propósitos funcionales.

Las dificultades visuales tienen implicaciones en el acceso a la información, la orientación y los desplazamientos, por lo que las ayudas y apoyos han de orientarse al aprendizaje del Sistema Braille, la estimulación visual y la movilidad, proporcionando a las personas con discapacidad visual los equipamientos y herramientas informáticas que faciliten estos procesos.

- iii. Sordo-ceguera:** es una discapacidad sensorial dual, que involucra una disminución significativa de la visión y de la audición, afectando exponencialmente otros aspectos del desarrollo, de manera distinta a la alteración que podría provocar la pérdida de visión o de audición por separado.

- d. Multidiscapacidad o retos múltiples:** cuando se presenta más de un tipo de discapacidad en una persona. Los y las estudiantes con multidiscapacidad requieren para su adecuada atención apoyos extensos y generalizados en las áreas de comunicación, orientación, movilidad, vida diaria, socialización y en el aprendizaje en general.

¹⁹ ONCE: <http://www.once.es/home.cfm?id=189&nivel=3&orden=7>

- e. **Trastornos generalizados del desarrollo**²⁰: Se caracterizan por alteraciones cualitativas en la interacción social recíproca, la comunicación verbal y no verbal y por un repertorio repetitivo, estereotipado y restrictivo de intereses y actividades. Estas dificultades, aunque en grado variable, son una característica generalizada del comportamiento del individuo en todas las situaciones. Aparecen en la primera infancia, y excepcionalmente después de los cinco años. En esta categoría se incluyen, entre otros, el autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett y el síndrome de Asperger. Es especialmente importante ofrecerles una amplia gama de oportunidades para facilitar el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, en entornos de aprendizaje organizados, estructurados y predecibles, y a través de una enseñanza explícita y secuenciada.
- f. **Otro tipo de discapacidad (especificar)**: esta categoría se incluye para que los países puedan incorporar información disponible no contenida en las categorías definidas o no plenamente coincidentes. La especificación solicitada para toda información que se reporte en ella permitirá su exhaustivo análisis así como considerar dicha información en función de si es acorde con la población objeto del sistema.

En esta categoría no deben incluirse como discapacidad las denominadas dificultades de aprendizaje (lectura, escritura, matemática), los problemas de adaptación o conducta (hiperactividad, déficit atencional) o las dificultades en el lenguaje oral (articulación, fluidez) aunque las mismas sean atendidas por la educación especial.

7.2.7. Accesibilidad

- a. **Accesibilidad física**: Incluye los siguientes aspectos:
- i. **Vías de acceso adecuadas**: como rampas con protecciones y escaleras con pasamanos. Es conveniente que escaleras y rampas aparezcan combinadas para ampliar así el conjunto de personas beneficiarias respondiendo al concepto de diseño universal. Las rampas pueden ser permanentes o móviles, cuando no sea posible instalar una rampa fija, cumpliendo los mismos requisitos de seguridad. Los ascensores y los aparatos elevadores especiales constituyen elementos esenciales para que cualquier persona pueda alcanzar dependencias a distinto nivel dentro de un edificio.
 - ii. **Baños adecuados/adaptados**: la puerta de entrada debe permitir el acceso de las personas en silla de ruedas y el revestimiento del piso debe ser antideslizante. Los artefactos sanitarios deben estar adaptados para facilitar la transferencia (paso desde la silla de ruedas al inodoro y viceversa), y contar con barras de seguridad. Los mecanismos de control de agua, secado e iluminación deben ser de fácil manipulación para que puedan ser utilizados por todos los usuarios.

²⁰ OMS, Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades (CIE 10), Capítulo V «Trastornos mentales y del comportamiento».

- iii. **Adaptaciones al interior de los edificios:** las puertas y pasillos deben tener la dimensión adecuada para permitir el libre acceso y tránsito, en especial considerando el uso de sillas de ruedas. Las puertas deben ser fáciles de abrir. La información sobre la localización de determinados lugares, la advertencia de peligros específicos o las normas de seguridad, entre otros, ha de presentarse de forma visual, acústica y táctil, para que sea accesible a todas las personas.
- b. **Equipamientos, mobiliario y materiales:**
 - i. **Mobiliario adaptado**²¹: si bien las modificaciones y adaptaciones son muy personalizadas, estas deben guiarse por los siguientes criterios: facilitar el equilibrio, propiciar una postura cómoda, aportar seguridad, evitar posturas incorrectas, garantizar el apoyo de los pies, propender un mejor control de los materiales escolares y facilitar las interacciones personales.
 - ii. **Computadoras adaptadas:** las adaptaciones son diversas según el tipo de discapacidad. En lo que se refiere al *hardware* (soporte físico de la computadora) se requieren modificaciones tales como: adaptaciones al teclado, conmutadores e interruptores, digitalizadores de voz, emuladores de teclado, teclado de conceptos, emulador de *mouse*, entre otros.
 - iii. **Software específico:** existe una gran diversidad dependiendo del tipo de discapacidad, algunos ejemplos son los siguientes:
 - Discapacidad motora: Plaphoons (comunicador y editor de plafones de comunicación); teclado silábico; IRdata 2000 (permite el acceso a la computadora mediante movimientos de cabeza)
 - Discapacidad auditiva: Globus (visualizador fonético); Speech Viewer III – IBM (transforma palabras o sonidos hablados en gráficos); Tcomunica (para personas con parálisis cerebral. Al no poder utilizar la voz se aprende a través de la utilización de símbolos y colores).
 - Discapacidad visual: ZoomText Xtra 7.1. (para personas con baja visión, agranda el tamaño de los programas en Windows y simultáneamente reproduce en voz); Open Book: Ruby Edition 4.0 (permite el acceso hablado a Internet) JAWS para Windows 3.7 (lector de pantalla)
 - iv. **Materiales didácticos adaptados;** mapas con relieve, libros o cuentos en Braille o lenguaje de señas, libros grabados en audio, entre otros.
 - v. **Otros** (especificar)
 - c. **Códigos de comunicación:** se clasifican de la siguiente manera
 - i. **Lengua de señas**²²: consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimientos corporales, dotados de función comunicativa.

²¹ Equipo de Asesoramiento para las Discapacidades Motóricas de Málaga Mobiliario escolar específico para alumnado con discapacidad motora - Comunicación presentada al Congreso Educar en Málaga «La ciudad Educadora» Torremolinos, 9 al 2 de mayo de 2002.

²² Real Patronato sobre Discapacidad, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, España. Citado en Glosario sitio web del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), Gobierno de Chile <http://www.fonadis.cl/glosario>

- ii. **Sistema Braille**²³: método que permite a las personas ciegas a leer y escribir, por medio del tacto. Consiste en reemplazar las letras y símbolos tradicionales de la escritura por un signo táctil de puntos en relieve. Para la escritura manual en Braille se utilizan dos simples instrumentos: la regleta y el punzón, o máquinas de escritura en Braille.
- iii. **Código de comunicación total**²⁴: el Programa de Comunicación Total Habla Signada de Benson Shaeffer engloba otros dos términos: Habla Signada y Comunicación Simultánea. Habla Signada se refiere a la producción por parte del usuario de habla y signos en forma simultánea. En este sistema, se ofrece una entrada de lenguaje lo más completa posible, para que la persona asocie determinados elementos significativos de dos modos: oral y signado de manera que la intención de comunicación, que puede estar severamente dificultada en la vía de producción oral se canalice a través de un signo que puede resultarle más fácil.
- iv. **Bliss**²⁵: Sistema gráfico-visual que consiste en una serie de símbolos pictóricos. Estos se agrupan en categorías que se identifican por colores: nombres (naranja), personas (amarillo), verbos (verde). El significado del símbolo está definido por configuración, tamaño, posición, distancia entre los elementos, números, signos de puntuación, entre otros. Se han desarrollado sistemas informáticos basados en el Bliss y se utiliza con personas con parálisis cerebral, con discapacidad intelectual, con afasia y discapacidad auditiva.
- v. **Otros (especificar)**

7.2.8. Tipo de organización de los servicios de apoyo

Además de los sistemas de apoyo que pueden desarrollar las escuelas por sí mismas (estudiantes, docentes, familias), es necesario establecer formas de apoyo que van más allá de la escuela para atender la diversidad de necesidades de los estudiantes. La organización de los servicios de apoyo es variable según los profesionales que los componen, las funciones que realizan, si son externos o con base en la escuela y si son fijos o itinerantes. Entre los tipos de organización y prestadores de servicios de apoyo los más frecuentes son:

- a. **Servicios de apoyo con base en las escuelas regulares.** Se trata de profesionales fijos en los centros como docentes de educación especial, intérpretes de señas, orientadores, psicólogos. En muchos casos se organizan en aulas de recursos en las que los diferentes profesionales brindan apoyo a los docentes y familias, y cuando es necesario a los estudiantes.
- b. **Servicios de apoyo externos a las escuelas regulares brindados por las escuelas especiales o la educación especial.** En algunos países las escuelas especiales extienden sus servicios hacia las escuelas regulares y la comunidad. Esto significa que ciertos profesionales de la escuela especial se dedican de forma parcial o exclusiva a esta tarea realizando el apoyo en escuelas regulares, o, bien que los estudiantes y sus familias acudan a la escuela especial para recibir apoyo en horario diferente al de la es-

²³ Fuente: http://www.fundacionluz.cl/sistema_braille.htm

²⁴ Fuente: www.esaac.org/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=45

²⁵ Fuente: http://www.espaciopedagogico.com/articulos2.php?Id_articulo=138

cuela regular. En otros casos, existen servicios o equipos que dependen de la educación especial y no están en las escuelas especiales que también dan apoyo a las escuelas regulares.

- c. **Servicios de apoyo de carácter sectorial o distrital como equipos multiprofesionales o centros de recursos.** Pueden consistir en equipos multiprofesionales o psicopedagógicos que atienden un determinado sector y conjunto de escuelas de forma itinerante, o, bien centros de recursos comunitarios. En este caso, son los estudiantes, familias y docentes quienes se desplazan al centro y las funciones de apoyo al desarrollo profesional de los docentes tienen un gran peso. Estas instancias de apoyo realizan funciones de evaluación de estudiantes, asesoría y formación a docentes, sensibilización a la comunidad, formación a las familias, elaboración de materiales, información sobre servicios y materiales disponibles y enseñanza directa.
- d. **Otro (especificar)**

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión*, Centre for studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK. Traducción al español, OREALC/UNESCO Santiago.
- Bank-Mikkelsen, N.E. (1959) *A Metropolitan area in Denmark*, Copenhagen R. Kugel-W. Wolfensberger. *Chagin Patterns in Residential Services for the mentally retarded*. Washington, President's Committee on Mental Retardation.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*, en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, nº 48. OREALC/UNESCO Santiago. Santiago, Chile.
- Blanco, R. (2000). *La educación inclusiva en América Latina. Realidad y perspectivas*. OREALC/UNESCO Santiago. Santiago, Chile.
- Blanco, R (2008) *Marco conceptual sobre la educación inclusiva*. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25-28 de noviembre, Ginebra, Suiza.
- Blanco, R. (2009) *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. En Marchesi, A., Tedesco, J.C., y Coll, C. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI-Fundación Santillana, España.
- Blanco, R, Hirmas, C. y Eroles, D. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Colección Innovemos, OREALC/UNESCO Santiago – OEI, Santiago, Chile.
- Chapman, D. W. and Mahlck, L.O. (1993) *From data to action: information system in education planning*, UNESCO International Institute for Educational Planning. Paris.
- CEPAL (2010), *Conferencia Estadística de las Américas de la CEPAL. V Reunión. «Recomendaciones para los censos de 2010 sobre cartografía censal, migraciones, enfoque étnico y cobertura censal*, Bogotá, Colombia.
- Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos 2004*. Ministerio de Educación de Chile, Santiago, Chile.
- Domínguez, A.B y Alonso, P. (2004) *La educación de las personas sordas hoy. Perspectiva y respuesta educativa*. Málaga: Aljibe.
- DuK, C (ed.) (2004). *Educación en la diversidad. Material de Formación Docente*, Ministerios de Educación de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay de Brasil OREALC/UNESCO y OEA.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones, Madrid, España.
- Escámez, J. (1989). *Antropología y educación*, en Altarejos, F. et al. (1989). *Filosofía de la educación hoy*. Dykinson. Madrid, España.
- Ibáñez, P. (2002). *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa*. Dykinson. Madrid, España.
- Muñoz, V. (2007). *Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006, titulada Consejo de Derechos Humanos. El derecho a la educación de las personas con discapacidades*.
- Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
- Naciones Unidas (1993), *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*.
- Naciones Unidas (1996). *Manual for the Development of Statistical Information for Disability Programmes and Policies*.
- Naciones Unidas (2001). *Guidelines and principles for the development of disability statistics. Departments of Economic and Social affairs. Statistics Division. Statistics on Special Population Groups*. Series Y N° 10. United Nations. New York.
- Naciones Unidas (2003). *Examen y evaluación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos*.
- Naciones Unidas (2006). *Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos. Informe sobre indicadores para vigilar el cumplimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos*.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Naciones Unidas (2007), *De la exclusión a la igualdad: hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Unión Interparlamentaria. Ginebra.
- Naciones Unidas (2008), *Principles and Recommendation for Population and Housing Censuses. Revision 2*, Statistical paper, New York, Department of Economic and Social Affairs.
- Narvarte, L. (ed.) (2007) *Aulas Hospitalarias. Reflexiones de la VIII Jornada sobre pedagogía hospitalaria*. OREALC/UNESCO Santiago. Santiago, Chile.
- OCDE (2005). *Education at a Glance*.
- OCDE (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages- Statistics and indicators*.
- OMS (1980) *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*.
- OMS (1992). *CIE-10. Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros Problemas de Salud. Décima revisión*.

- OMS (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*.
- OREALC/UNESCO (2005). *El Monitoreo del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe: Estructura y sentido del Índice de Calidad de los Sistemas Educativos de los países de la región*. Documento presentado en la reunión preparatoria de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe a realizarse en marzo del 2007 en Buenos Aires, Argentina. Septiembre de 2005. Documento Inédito.
- OREALC/UNESCO Santiago (2007). *Educación de Calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*. Santiago, Chile.
- OREALC/UNESCO Santiago (2008) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago, Chile.
- OREALC/UNESCO, Santiago (2008). *Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las Necesidades Educativas Especiales. Sistematización de resultados*.
- Pantano, L (2009). *Medición de la discapacidad en Latinoamérica. Orientación conceptual y visibilización*. Editorial de la Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). *Informe de la Reunión Internacional de Expertos sobre Pueblos indígenas Urbanos y Migraciones*. Santiago de Chile, 27-29 marzo 2007.
- Savater, F. (2006). *Fabricar humanidad*, en *Los sentidos de la educación*. Revista PRELAC, nº 2, OREALC/UNESCO, Santiago, Chile.
- Sauvageot, C. (1999). *Indicadores para la planificación de la educación: una guía práctica*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. París, Francia.
- Secretaría de Educación Pública de México (SEP). Dirección General de Investigación Educativa (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México.
- Secretaría de Educación Pública de México (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.
- Tomasevski, K. (2004). *Manual on Rights Based Education*, UNESCO, Bangkok.
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos «Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje»*, Jomtien, Tailandia.
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994), *Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, Salamanca, España.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Ediciones de la UNESCO. París, Francia.

- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Dakar, Senegal.
- UNESCO (2003). *Estrategia de la UNESCO en materia de Derechos Humanos*. París, Francia.
- UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Ediciones de la UNESCO. París, Francia.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). *Education Indicators. Technical Guidelines*. Disponible en <http://www.uis.unesco.org>
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997)*. Reedición año 2006.
- UNESCO y Secretaría de Educación Pública de México (2007). Cumbre de las Américas. *Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Balance de las misiones de diagnóstico de los sistemas de información educativa*. Resumen ejecutivo.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París, Francia.
- Warnock, M. (1979) *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra.